GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Jean-Pol Martin

Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht

gnv Gunter Narr Verlag Tübingen



Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht

480 angeschriebene Exemplare (312) Antworten ausgewertet

GIESSENER BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENDIDAKTIK

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

Jean-Pol Martin

Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums

für den Fremdsprachenunterricht

gnv Gunter Narr Verlag Tübingen

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Martin, Jean-Pol:
Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht / Jean-Pol Martin. – Tübingen : Narr, 1994
(Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)
ISBN 3-8233-4373-4

© Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik
im Gunter Narr Verlag Tübingen 1994

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Druck: GAHMIG Druck GIESSEN, D-35396 Giessen-Wieseck
Printed in Germany

ISSN 0175-7776
ISBN 3-8233-4373-4

Die vorliegende Arbeit wurde als Habilitationsschrift an der Universität Eichstätt angenommen. Sie wird ohne Änderung veröffentlicht.

Ich bedanke mich bei meinem Freund PAUL GEYER für die kontinuierliche intellektuelle und emotionale Unterstützung, zehn Jahre lang.

Dank gebührt auch meinem Doktorvater HERBERT CHRIST, der mir nicht nur bei der Promotion, sondern auch während der Habilitationszeit stets beratend und fördernd zur Seite stand.

Schließlich möchte ich den Beistand hervorheben, den ich seit acht Jahren sowohl im Rahmen gemeinsamer Veranstaltungen, als auch im Zusammenhang mit meiner Habilitation und der Planung künftiger Projekte von HANS HUNFELD erfahre: wer ihn kennt, weiß, daß seine Unterstützung - einmal gewonnen - uneingeschränkt ist.

Außer Herbert CHRIST und Hans HUNFELD hatten Klaus MÜLLER (Eichstätt), Ludger SCHIFFLER (Berlin) und Winfried WEHLE (Eichstätt) die Freundlichkeit, meine Schrift zu begutachten. Otto GSELL (Eichstätt) lieferte eine Reihe von wichtigen Anregungen, die ich eingearbeitet habe.

Ingolstadt, im Juli 1994

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

INHALTSVERZEICHNIS I

VORWORT XI

EINLEITUNG 1

I. TEIL DAS LERNERBILD IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK-VORSCHLAG EINES LERNERKONSTRUKTES 6

1. Das Lernerbild in der Fachliteratur 6
1.1 Das Lernerbild in der Fremdsprachendidaktik 6
1.1.1 Das Lernerbild in *Etudes françaises - Echanges* (1982) 6
1.1.2 Das Lernerbild in einigen Richtlinien und Lehrplänen 8
1.1.2.1 *Die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* (1972) 9
1.1.2.2 *Kollegstufe. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. Curriculare Lehrpläne für Französisch* (1976) 13
1.1.2.3 *Die Hessischen Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Neuere Sprachen* (1980) 14
1.1.2.4 *Der Lehrplan für das bayerische Gymnasium - Fachlehrplan für Französisch* (November 1991) 19
1.1.3 Das Lernerbild in fachdidaktischen Publikationen 21
1.1.3.1 *Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft* (W. GEISLER 1987) 22
1.1.3.2 *Das Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989) 23
1.1.3.2.1 Artikel 23. "Der Fremdsprachenlerner" (DÜWELL), Artikel 91. "Der Fremdsprachenlerner" (KASPER) 23
1.1.3.2.2 Weitere Aussagen zum Lerner im Handbuch... 25
1.1.3.2.3 Durchsicht der Fachzeitschriften im Zeitraum 1989-1991 27
1.2 Blick in die Curriculumforschung 29
1.2.1 Die Aussagen der ausgewerteten Einträge aus der Curriculumforschung über den Lerner 30

1.2.2 Die Aussagen über das Lernerbild des Lehrers in den ausgewählten Einträgen aus der Curriculumforschung 31
1.3 Selektive Suche nach Schülermodellen in der Pädagogik 31
1.3.1 Blick in die Pädagogische Psychologie 32
1.3.1.1 Versuch einer Annäherung an das Lernerbild in der Pädagogischen Psychologie 32
1.3.1.2 Die Beschreibung des Schülerbildes des Lehrers in der Pädagogischen Psychologie 34
1.3.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Befunden in der Pädagogischen Psychologie 35
1.3.2 Blick in die Pädagogische Anthropologie 36
1.4 Die Konsequenzen, die aus dem Fehlen eines konsensfähigen Lernerkonstruktes entstehen 38
1.5 Die Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik führt zur Lernerorientierung und zur Aufstellung eines Lernerkonstruktes 40

2. Das Lernerkonstrukt 42
2.1 Unterricht als Vorbereitung auf die Lebensbewältigung 43
2.2 Die Kontrolle als Determinante menschlichen Handelns 43
2.3 Grundbedürfnisse als Manifestation des Kontrollmotivs 45
2.4 Die Kognition als Kontrollinstrument 47
2.5 Vorschlag einer Reihe von Gegensatzpaaren als Instrumente kognitiver Analyse 48
2.5.1 Kontrolle und Hilflosigkeit 49
2.5.2 Chaos und Ordnung 49
2.5.3 Klarheit und Unbestimmtheit 49
2.5.4 Einfachheit und Komplexität 50
2.5.5 Differenzierung und Integration 50
2.5.6 Individuum und Gesellschaft 51
2.5.7 Konkretion und Abstraktheit 51
2.5.8 Kognition und Emotion 51
2.5.9 Zwang und Freiheit 52
2.5.10 Zur Dialektik innerhalb der Gegensatzpaare 52
2.5.11 Bezug zu der in I.1 untersuchten Literatur 53
2.6 Empathie 53
2.7 Problemlösen 53
2.7.1 Die Betrachtung der Außenwelt 55

2.7.1.1 Problemlösewissen 55
2.7.1.2 Emotionen als intervenierende Variablen beim Problemlösen 56
2.7.2 Die Betrachtung der Innenwelt: metakognitive Reflexion 56
2.7.3 Der Bezug zu der in I.1 durchgesehenen Literatur 57
2.8 Die Merkmale erfolgreicher Problemlöser 58
2.9 Übersicht und Zusammenfassung 60

II. TEIL DAS CURRICULUM 62

1. Projektunterricht als methodisches Substrat des Modells 62
1.1 Die Grundstruktur von Projektunterricht 62
1.2 Projektunterricht und Lebensbewältigung 63
1.2.1 Projektunterricht und die Förderung der kognitiven Strukturiertheit . 64
1.2.2 Projektunterricht und koordiniertes Handeln 64
1.2.3 Projektunterricht, Selbstreflexion und Selbstbewertung 64
1.2.4 Projektunterricht und Selbstregulation 65
1.2.5 Projektunterricht und Methodenreflexion 65
1.2.6 Projektunterricht und Autonomie, Selbständigkeit 66
1.2.7 Projektunterricht und Selbstdisziplin 66
1.2.8 Projektunterricht und exploratives Verhalten 66
1.2.9 Projektunterricht und Selbstsicherheit 67
1.2.10 Projektunterricht und Ausdauer (Persistenz) 67
1.2.11 Aufbau von epistemischer und heuristischer Kompetenz 67
1.2.12 Förderung von Distanz 67
1.2.13 Projektkompetenz 68
1.3 "Lernen durch Lehren" 68

2. Das fremdsprachendidaktische Modell 69
2.1 Die Unterstufe: Schwerpunkt Spracharbeit 70
2.1.1 Die Problemlage: zum gegenwärtigen Stand der Diskussion 70
2.1.2 "Lernen durch Lehren" als Problemlösungsvorschlag 71
2.1.3 Fremdsprachenspezifische Problemlösung durch LdL 76
2.1.3.1 Die Frage des Sprechanteils der Schüler 76
2.1.3.2 Die Frage der Authentizität 76
2.1.3.3 Die Frage der kognitiven Beherrschung des Sprachsystems 77

2.1.3.4 Die Integration von Kognition, Habitualisierung und Kommunikation ... 77
2.1.3.5 Weitere sprachdidaktisch relevante Merkmale des Modells ... 77
2.1.3.6 Zusammenfassende Bemerkungen zur sprachdidaktischen Komponente des Modells ... 80
2.1.4 Die Förderung der Problemlösefähigkeit durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht ... 80
2.1.4.1 Förderung der Kontrolle ... 81
2.1.4.2 Das Feld zur Befriedigung von Grundbedürfnissen ... 81
2.1.4.3 Die Förderung der heuristischen Kompetenz durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht ... 81
2.1.4.4 Die Förderung der Selbstreflexion und der Einsatz metakognitiver Analyseinstrumente im Anfangsunterricht ... 82
2.1.4.5 Die Förderung der Empathie ... 82
2.1.4.6 LdL und die Merkmale erfolgreicher Problemlöser ... 82
2.2 Die Mittelstufe: Schwerpunkt Landeskunde ... 83
2.2.1 Der gegenwärtige Stand der Diskussion in der Landeskundedidaktik 83
2.2.2 Die Beschreibung der landeskundlichen Komponente des Modells als Lösungsvorschlag ... 86
2.2.3 Die fachspezifische Komponente des Modells: landeskundedidaktische Aspekte ... 89
2.2.3.1 Kulturkundliche und kulturanthropologische Elemente ... 89
2.2.3.2 Die Integration des sozialpsychologischen Ansatzes KELLERSCHEN Prägung ... 90
2.2.3.3 Die sozialwissenschaftliche, am Alltag orientierte Komponente ... 91
2.2.3.4 Die Berücksichtigung der landeswissenschaftlichen Komponente ... 91
2.2.3.5 Die Integration des sinnverstehenden Zugangs MELDSCHER Prägung ... 92
2.2.3.6 Die Förderung der Empathie durch die landeskundliche Komponente des Modells ... 92
2.2.4 Die Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler durch die landeskundliche Komponente des Modells ... 92
2.2.4.1 Die Förderung der Kontrolle ... 93
2.2.4.2 Die Befriedigung von Grundbedürfnissen ... 93
2.2.4.3 Die Förderung der heuristischen Kompetenz ... 93
2.2.4.4 Die Förderung der Selbstreflexion und der Einsatz metakognitiver Instrumente ... 94

2.2.4.5 Die landeskundliche Komponente des Modells und der Aufbau von Problemlösekompetenz 95
2.3 Die Oberstufe: Schwerpunkt Geistesgeschichte und Literatur 95
2.3.1 Die gegenwärtig diskutierten literaturdidaktischen Ansätze 96
2.3.1.1 Der literaturwissenschaftliche Ansatz 96
2.3.1.2 Der textwissenschaftliche Ansatz 97
2.3.1.3 Der hermeneutische Ansatz 98
2.3.1.4 Der rezeptionsästhetische Ansatz 100
2.3.1.5 Der sprachdidaktisch-kommunikative Ansatz 101
2.3.1.6 Der kreative Ansatz 102
2.3.2 Bericht über eine empirische Untersuchung zum Ist-Zustand des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe 105
2.3.3 Unterrichtsdokumentation: Leistungskurs 1989/91 106

UNTERRICHTSDOKUMENTATION LK-FRANZÖSISCH 1989/91 107
(Hier interne Numerierung)

I. **Metareflexion: die Kontrolle des Lernprozesses (Dominanz der ökonomischen Dimension)** 108
1.1 Einführung der Reflexionsinstrumente in der 11. Klasse: die Gegensatzpaare (I) 109
1.1.1 Einführung der Kategorien 109
1.1.2 Hausaufgabe zur Festigung 110
1.1.3 Einsatz der Gegensatzpaare in anderen Kontexten 112
1.2 Wiederaufnahme und Erweiterung der Reflexionsinstrumente am Beginn des LK-12: Die Gegensatzpaare (II) 112
1.3 Elemente der Systemtheorie (I) 115
1.4 Elemente der Systemtheorie (II) 118
1.5 Fortführung der Reflexion über den Aufbau von Wissen 119
1.6 Subjekt- und Objektperspektive 121
1.7 Metareflexion 123
1.8 Reflexion am Anfang des LK-13: Ziele des Unterrichts und Problemlöseaufträge 124
1.9 Die Induzierung von Metareflexion in der Oberstufe und der Bezug zum Lernerkonstrukt 127
1.9.1 Die Förderung der Kontrolle durch die Metareflexion un die durch Metareflexion befriedigten Grundbedürfnisse 127

1.9.2 Die kognitiven Instrumente 128
1.9.3 Die Metareflexion und die Empathie 128
1.9.4 Die Metareflexion und die Eigenschaften erfolgreicher Problemlöser 128

2. Alltagstheorien: Die Kontrolle des Selbst beim Alltagshandeln (ökonomische und moralische Dimension) 129
2.1 Die Ökonomie der Mensch-Umwelt-Interaktion 131
2.1.1 Begabung, Umwelt und Selbstverwirklichung 131
2.1.2 Die Umgestaltung der Umwelt im Sinne des eigenen Glücks 132
2.1.3 Die Vernunft als Instrument zur Kontrolle des Selbst und der Umwelt 133
2.1.4 Die Liebe aus bedürfnistheoretischer Sicht 134
2.2 Wertsysteme: die Kontrolle über die Handlungsziele (die moralische Dimension) 135
2.2.1 Politische Positionen (I) 136
2.2.2 Politische Positionen (II) 136
2.2.3 Wertsystem: Aktivität als Lebensprinzip 138
2.3 Zusammenfassende Bemerkungen zur Induzierung einer Reflexion über Alltagstheorien in der Oberstufe und der Bezug zum Lernerkonstrukt 139
2.3.1 Alltagstheorien, Kontrolle und die durch die Reflexion über Alltagstheorien befriedigten Bedürfnisse 139
2.3.2 Die kognitiven Instrumente 140
2.3.3 Die Förderung der Empathie durch die Reflexion über Alltagstheorien 141
2.3.4 Die Reflexion über Alltagstheorien und die Eigenschaften erfolgreicher Problemlöser 141

3. Die Kontrolle ziellandbezogenen Wissens (Dominanz der wissenschaftlichen Dimension) 141
3.1 Das Mittelalter 146
3.2 Die Renaissance 147
3.3 Die Zeit des Absolutismus und die Klassik in Literatur und Kunst 152
3.3.1 Das Streben nach Ruhe und Ordnung 152
3.3.2 Die Auswirkungen des Absolutismus auf den einzelnen 153
3.4 Das 18. Jh. und die Aufklärung 156

3.4.1 *Candide* 156
3.4.2 Das "Gute" und das "Böse": Wertsysteme 157
3.5 Das 19. Jh. 158
3.5.1 Die Romantik 159
3.5.2 Der Realismus 162
3.5.3 Der Naturalismus 166
3.5.4 Der Symbolismus 167
3.5.5 Das Ende des 19. Jh. und der Anfang des 20. Jh.: Industrialisation, Stadtlyrik 168
3.5.6 Die Zeit des ersten Weltkrieges 172
3.5.7 Der Surrealismus 173
3.5.8 Camus 175
3.5.8.1 Der "Einstieg" in *"La peste"* 175
3.5.8.2 Der "Ausstieg" aus *"La peste"* 176
3.5.8.3 Camus Botschaft 177
3.5.9 Ionesco und das Absurde 177
3.5.10 Livchine: ein moderner Autor des Absurden 178
3.6 Zusammenfassende Bemerkungen: Das Verhältnis von Kognition und Emotion im Unterrichtsvollzug beim Aufbau der ziellandbezogenen Kompetenz 179
3.7 Der Bezug der frankreichkundlichen Komponente des Oberstufenmodells zum Lernerkonstrukt 179
3.7.1 Die Förderung der Kontrolle 179
3.7.2 Die kognitiven Instrumente 179
3.7.3 Die Empathie 180
3.7.4 Die frankreichkundliche Komponente des Oberstufenmodells und der Aufbau der Problemlösekompetenz 180

ENDE DER DOKUMENTATION LK-FRANZÖSISCH 1989/91

2.3.4 Merkmale des Oberstufenmodells: Zusammenfassung 181
2.3.5 Das Modell als Integration der gegenwärtig diskutierten Ansätze . 182
2.3.5.1 Das Modell und der literaturwissenschaftliche Ansatz 182
2.3.5.2 Das Modell und der textwissenschaftliche Ansatz 183
2.3.5.3 Das Modell und der hermeneutische Ansatz 183
2.3.5.4 Das Modell und der rezeptionsästhetische Ansatz 183

2.3.5.5 Das Verhältnis des Modells zum sprachdidaktisch-kommunikativen Ansatz ... 184
2.3.5.6 Das Modell und der kreative Ansatz ... 185
2.3.5.7 Das Modell und einige grundsätzliche Probleme der Literaturdidaktik ... 186
2.3.5.7.1 Zur Frage der Text- vs. Leserorientierung im Unterricht der Oberstufe ... 186
2.3.5.7.2 Zur Frage der Textauswahl im Literaturunterricht ... 189
2.3.6 Das Oberstufenmodell und die in BENZ (1990) ermittelten Lernerwünsche ... 193
2.3.7 Schlußgedanken zum Oberstufenmodell ... 194

3. Abschließende Bemerkungen zum Curriculum ... 194

III. TEIL DIE EMPIRISCHE PRÜFUNG ... 197
1. Das Unterstufenmodell (Schwerpunkt LdL) ... 201
1.1 Die Gewinnung einer Testgruppe ... 202
1.2 Die Befragung ... 203
1.2.1 Methodisches Design ... 204
1.2.2 Ergebnisse der Befragung ... 204
1.2.2.1 Daten zur befragten Population ... 204
1.2.2.2 Die inhaltliche Auswertung der Fragebogenaktion ... 206
1.2.2.2.1 Die gestellten Fragen ... 206
1.2.2.2.2 Die Analyse der Antworten ... 206
1.2.2.2.2.1 Grad der Anwendung der Methode LdL ... 206
1.2.2.2.2.2 Stellungnahmen zur Methode LdL ... 208
1.2.2.2.2.2.1 Vorteile der Methode LdL ... 209
1.2.2.2.2.2.2 Problemfelder der Methode LdL ... 211
1.2.2.2.2.3 Thematische Schwerpunkte in der Aus- und Fortbildung ... 213
1.2.2.2.2.4 Zusammenfassende Bemerkungen ... 214

2. Die Mittelstufe ... 215
2.1 Exploratives Verhalten, Selbstbewußtsein, Distanz und Flexibilität ... 215
2.2 Strukturwissen (kognitive Landkarte) und Empathie ... 216
2.3 Strukturwissen und Distanz ... 217
2.4 Anthropologische Konstanten und Empathie ... 217

2.5 Die Rezeption des Mittelstufenmodells 218
2.6 Zusammenfassende Bemerkungen 219

3. Das Oberstufenmodell 219
3.1 Schülerurteile 220
3.1.1 Zur Brauchbarkeit der antinomischen Kategorien 220
3.1.2 Die Verschränkung mehrerer Diskurse und das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler 221
3.1.3 Exploratives Verhalten, Distanz, Kognition und Emotion 224
3.2 Strukturwissen, Selbstreflexion, antinomische Kategorien 224
3.3 Spontane Stellungnahmen von Kollegen zum Oberstufenmodell ... 229
3.3.1 Nach einer Fortbildungsveranstaltung in Berlin (1991) 229
3.3.2 Stellungnahme von Frau Elvira SCHMIDT, Referendarin am Seminar Köln (1991) 230
3.4 Stellungnahmen von Kollegen zum Oberstufenmodell im Rahmen der Fragebogenaktion 231
3.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur Rezeption des Oberstufenmodells 233

4. Zusammenfassende Bemerkungen zum empirischen Teil der Arbeit 233

IV. TEIL ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK 234

1. Zusammenfassender Überblick über die Arbeit 234

2. Ausblick 236
2.1 Zur Weiterverbreitung 236
2.2 Zur Weiterentwicklung 236

3. Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung 237

SCHLUßWORT 239

LITERATURVERZEICHNIS 240

ANHANG I

Bilder, Texte und Arbeitsblätter 255

ANHANG II

MARTIN, J. P./TREPL, R.

Der methodische Ansatz "Lernen durch Lehren" - Ergebnisse einer repräsentativen Befragung 313

VORWORT

Die vorliegende Arbeit schließt an die Dissertation des Verfassers an, die dem Anfangsunterricht im Fach Französisch gewidmet war und beschrieb, wie durch die Einführung einer neuen Unterrichtstechnik ("Lernen durch Lehren") eine Reihe von Forderungen der kommunikativen, schülerorientierten Didaktik erfüllt werden konnten (MARTIN 1985).

Die Anwendung der Methode "Lernen durch Lehren" veränderte die Praxis des Verfassers und der Lehrer, die nach dieser Methode arbeiten, grundlegend. Da die Schüler nun Hauptträger des Geschehens wurden, stellte sich dringlich die Frage, welche Bedürfnisse Schüler im Unterricht haben und wie diese befriedigt werden können. Dies brachte den Verfasser zu einer intensiven Beschäftigung mit der "Konstitution" des Lerners. Bei der Suche nach einem operationalisierbaren "Schülermodell" fiel auf, daß die Fremdsprachendidaktik über ein solches nicht verfügt. Die erste Hypothese der Arbeit lautet folglich: die in der Fachdidaktik vor einem Jahrzehnt eingeleitete Lernerorientierung hat noch nicht zur Entwicklung eines operationalisierbaren, konsensfähigen Lernerkonstruktes geführt. Daraus läßt sich der zweite Schritt ableiten: es wird versucht, ein Lernerkonstrukt zu entwickeln, das die existierenden, partiellen Lernerbeschreibungen zu einem kohärenten Ganzen integriert. Schließlich bringt die Neudefinition des Lerners den Verfasser zu einem dritten Schritt, nämlich zu einer Weiterentwicklung seiner Unterrichtskonzeption in der Form eines neuen Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Beides - das Lernerkonstrukt und das Curriculum - stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Sowohl das hier vorzustellende Lernermodell als auch das Curriculum sind Konstruktionen des Verfassers. Sie geben nicht vor, die Realität abzubilden, sondern sie wollen Instrumente zur Bewältigung der Situation Fremdsprachenunterricht im Schulalltag zur Diskussion anbieten. Ihr Anspruch ist ein heuristischer.

Dies hervorzuheben ist für das Verständnis der Arbeit wichtig.

Der Verfasser ist Fremdsprachendidaktiker und innerhalb dieser Wissenschaft Methodiker. Seine Aufgabe sieht er darin, die Alltagsrealität des Fremdsprachenlehrers aus dessen Perspektive wahrzunehmen und aus seiner Kenntnis des wissenschaftlich reflektierten methodischen Angebotes Problemlösungen zu erarbeiten. Nun ist der Stand der Methodiker innerhalb der Fremdsprachendidaktik problematisch. Sie sehen sich wiederholt dem

Vorwurf des Subjektivismus', des Apodiktischen, des Vorwissenschaftlichen (vgl. NEUNER 1989, 145) ausgesetzt, weil sie immer wieder unter dem in der Praxis herrschenden Handlungsdruck didaktischmethodische Entscheidungen intuitiv dezisionistisch treffen und erst im Nachhinein zur wissenschaftlichen Deutung der Effekte dieser Maßnahmen schreiten.

Wer den eigenen Unterricht beschreibt und als Modell zur Diskussion anbieten will, muß auf den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit gefaßt sein, denn (GEISLER 1989, 7):

> "Private Meinungen, subjektive Überzeugungen, einmalige Beobachtungen an undefinierten Stichproben, intuitive Einsichten, dogmatische Festlegungen und plausibilisierende Argumente des 'gesunden Menschenverstandes' gehören nicht zur Wissenschaft; sie vermögen aber im heuristischen Sinne die Vorstufe für wissenschaftliche Erkenntnis zu markieren."

Der im Feld, also in der Schule arbeitende Methodiker bezieht zunächst seine Erkenntnisse aus dem Praxiszusammenhang und könnte dazu neigen - insbesondere wenn ihm innovative Einfälle gelingen - partikulare Erfahrungen ohne ausreichende Absicherung als gesicherte Erkenntnis auszugeben. Andererseits dürfte die Beschreibung eines in der Praxis erprobten Gesamtcurriculums aus heuristischer Sicht einen wichtigen Beitrag für die Wissenschaft liefern. GEISLERs Mahnung provoziert ohnehin die Gegenfrage, ob in einem Fach wie der Fachdidaktik, das so sehr von der Erfahrung im Feld lebt, die ständige Sorge um nachweisbare Wissenschaftlichkeit nicht dazu führen könnte, daß nur noch vielfach abgesicherte Belanglosigkeiten zur Diskussion angeboten werden.

In dieser Hinsicht steht der Verfasser vor folgender Schwierigkeit:

Die Probleme, die sich im Fremdsprachenunterricht stellen und unter Zeitdruck gelöst werden müssen, betreffen so vielfältige Aspekte, daß sie den Rekurs auf Wissenschaften notwendig machen, in denen der Fremdsprachendidaktiker keinen Expertenstatus beanspruchen kann. Da beispielsweise der Lehrer, um im Unterricht adäquat zu handeln, ein Lernermodell braucht, muß er, falls er keines von der Wissenschaft angeboten bekommt, ein Lernerkonstrukt selbst entwickeln, obwohl er kein Anthropologe ist. Bei der Beurteilung des Lernerkonstruktes sollte lediglich bewertet werden, ob es als heuristisches Instrument für den Lehrer in der Situation des Fremdsprachenunterrichts nützlich sein kann. Ähnliches gilt auch in Bezug auf das literaturdidaktische Modell für die Oberstufe, das nicht aus der Sicht der Literaturwissenschaft beurteilt werden sollte, sondern danach, ob die in ihm gebotenen Beschreibungen literarischer Phänomene für

den Schüler in der konkreten Unterrichtssituation einen heuristischen Wert besitzen. Insofern wird bei allen Darstellungen stets die Frage im Vordergrund stehen, ob die beschriebene Realitätsreduktion für die Vermittlung von Wissen im Unterricht adäquat ist, nicht aber ob die Repräsentationen von Realität den Differenzierungserwartungen der jeweiligen Wissenschaften entsprechen.

EINLEITUNG

Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH et al. 1989) beschreiben H. CHRIST und W. HÜLLEN 1989[1] die Felder in der Fremdsprachendidaktik, die einer Bearbeitung bedürfen. Insbesondere erwähnen sie die Tatsache, daß eine differenzierte Beschreibung der Lerner und ihrer Bedürfnisse ausstehe. Ferner meinen sie, daß die Methodik zwar eine Reihe von Einzeltechniken entwickelt habe, daß diese sich aber kaum zu einer in sich konsistenten Methode verbinden. Schließlich stellen sie fest, daß "die Fremdsprachendidaktik sich zwar als wissenschaftliche Begründung methodischen Handelns im Unterricht begreift, daß sie aber selten bis zur Beschreibung dieser Methode (z.B. als Handlungsanweisungen für die Lehrerausbildung) durchstößt"[2].

Die vorliegende Schrift soll einen Beitrag zur Behebung der von CHRIST und HÜLLEN genannten Defizite liefern:

- Einmal wird ein Lernerkonstrukt aufgestellt, das als Bezugspunkt innerhalb der vorliegenden Schrift dienen soll, das aber auch, falls es konsensfähig wird, als Referenz in Fachgesprächen oder beim Verfassen von Richtlinien und Lehrmaterialien benutzt werden kann.
- Ferner wird auf der Grundlage des so beschriebenen Lernerbildes und am Beispiel des Französischunterrichts ein Curriculum entwickelt, das alle Stufen des Lernprozesses, von der 7. Klasse bis zum Abitur umfaßt und den Anspruch erhebt, eine kohärente Methodik zu sein.
- Schließlich wird aufgezeigt, wie das Konzept so präsentiert werden kann, daß es auf der Praxisebene verstanden und umgesetzt wird. Lernerbild und Curriculum werden als Handlungsanweisungen für die Lehreraus- und fortbildung angeboten.

---

[1] Christ, H./Hüllen, W. (1989): "Fremdsprachendidaktik", in: Bausch et al. (Hg.) (1989): Handbuch..., S. 1-7

[2] Ebd. S. 5

Wissenschaftstheoretische Verortung

Die Arbeit ist in ein Gesamtprojekt eingebettet, das empirisch angelegt ist und sich auf Erfahrung stützt. Ihr erkenntnisleitendes Interesse wird von der Intention bestimmt, durch gezielte Interventionen das Funktionieren des Realitätsbereichs "Fremdsprachenunterricht" zu verbessern.

In Anlehnung an GROTJAHN (1989, 384 f.) lassen sich innerhalb der empirisch ausgerichteten fremdsprachendidaktischen Forschung zwei Grundpositionen unterscheiden:

- Der rein empiristische Zugang geht von der Praxis aus und sieht in der Theorie (System von Hypothesen) nichts anderes als eine induktive Verallgemeinerung der in der Praxis gewonnenen Erfahrungen. Dabei dient das Sammeln von Daten im Untersuchungsfeld der Hypothesenbildung (Theorie).
- Der rationalistische Zugang dagegen geht von der Theorie aus und sieht in der Empirie in erster Linie eine Prüfungsinstanz für in der Theorie entwickelte Hypothesen. Das Sammeln von Daten dient hier prinzipiell der Hypothesenprüfung.

Da in dieser Arbeit Hypothesen sowohl im Praxisvollzug als auch auf der Theorieebene generiert werden, kann sie weder dem rein empiristischen noch dem rationalistischen Ansatz zugeordnet werden. Eine eindeutige Trennung zwischen Hypothesenbildung bzw. Theorie einerseits und Hypothesenprüfung bzw. Empirie andererseits erscheint ohnehin nicht sinnvoll. Vielmehr liefert der Praxisvollzug kontinuierlich Daten, die zur Hypothesenbildung drängen, und die theoretische Reflexion Hypothesen, die im Feld geprüft werden wollen.

Was den wissenschaftlichen Bezug der Arbeit betrifft, so soll ein weiterer Aspekt hervorgehoben werden:

Diese Schrift ist der Beschreibung eines Modells für den Fremdsprachenunterricht gewidmet. Die Wissenschaft soll Erklärungen für die Effekte der didaktischen Maßnahmen liefern, die im Praxisvollzug intuitiv und naiv eingeleitet wurden. Sie soll ferner ihre Sprache zur Verfügung stellen, damit der problemlösende Charakter des vorgeschlagenen Konzeptes sichtbar und intersubjektiv überprüfbar wird. Darüber hinaus wird angestrebt, durch die wissenschaftliche Aufarbeitung der beschriebenen Praxis eine Einspeisung der so gewonnenen Modelle in den wissenschaftlichen Diskurs zu ermöglichen.

Forschungsmethodologische Einordnung

Zur forschungsmethodologischen Einordnung empirischer Arbeiten läßt sich nach GROTJAHN (1989, 385 f.) ebenfalls zwischen zwei Vorgehensweisen unterscheiden:

- Die analytisch-nomologische Methodologie achtet besonders auf die Gütekriterien, wie Reliabilität, Validität und Reproduzierbarkeit. Viel Wert wird auf die Quantifizierbarkeit (Statistiken) gelegt. Bevorzugter Ort dieses Typus von Forschung, die vorwiegend in der Psychologie praktiziert wird, ist das Labor, weil Variablen in klar definierten Räumen leichter zu isolieren und zu kontrollieren sind.
- Die explorativ-interpretative Methodologie dagegen wendet offene Methoden für die Datengewinnung an, wie die teilnehmende Beobachtung, die Auswertung von Tagebüchern oder das Durchführen von informellen Interviews. Hier spielen zwar auch die Objektivitätskriterien eine Rolle, aber eine strikte Einhaltung der mit der Berücksichtigung aller Gütekriterien verbundenen Auflagen wird durch die Vielfalt der Zugänge zu den Daten erschwert.

Auch wenn eine strikte Abgrenzung beider Forschungsmethoden nicht möglich und nicht sinnvoll erscheint - gegenwärtig zeichnen sich Bemühungen ab, verschiedene Methodenpakete zu kombinieren (GROTJAHN 1989, 385) - so kann das hier zu beschreibende Projekt von der Tendenz her der explorativ-interpretativen Richtung zugeordnet werden.

Schließlich wirkt sich forschungsmethodologisch eine weitere Charakteristik bestimmend aus: das Gesamtprojekt läßt sich in die Kategorie der Aktionsforschung (oder Handlungsforschung) einordnen. Hier begibt sich der Wissenschaftler in das zu untersuchende Feld mit der Absicht, zusammen mit den Betroffenen an der Optimierung ihres Handlungsfeldes zu arbeiten. Die Vorzüge und Nachteile dieses Vorgehens liegen auf der Hand: einerseits bleibt der Forscher dicht an der "Realität" und erliegt weniger der Verführung, Hypothesen zu generieren, die sich an der Empirie sofort falsifizieren ließen, wenn man sie nur prüfen würde, andererseits besteht bei diesem Vorgehen stets das Problem, daß der Wissenschaftler zugleich Subjekt und Objekt seiner Forschung ist, also Schwierigkeiten mit dem Gütekriterium der Objektivität bekommt. Zur Aktionsforschung meint GROTJAHN (1989, 384):

> "Gemessen an methodologischen Standards, wie Generalisierbarkeit der Ergebnisse, ist dieses Konzept sehr problematisch. Für Forschung, die auf eine von den Betroffenen akzeptierte, punktuelle Veränderung der Praxis abzielt, dürfte die

Handlungsforschung jedoch eine bedenkenswerte Ergänzung der traditionellen empirischen Methodologie darstellen."

Das methodische Vorgehen des Aktionsforschers stellt ihn vor eine weitere Schwierigkeit, die die Darstellung seiner Arbeit auf der wissenschaftlichen Ebene betrifft:
Da das zu bearbeitende Problem nicht innerhalb eines geschlossenen wissenschaftlichen Diskurses aufkommt, sondern in der "offenen Welt", ist die im Feld auftretende Frage nicht von Anfang an einer bestimmten Wissenschaft zuzuordnen. Deshalb müssen Lösungsversuche nicht nur mit Hilfe einer, sondern mehrerer Wissenschaften unternommen werden, auch mit Hilfe von Disziplinen, in denen der Forscher für sich keinen Expertenstatus beanspruchen kann. Innerhalb des Aktionsforschungsparadigmas stellt sich also das Problem der wissenschaftlichen Absicherung schärfer als bei anderen Forschungsmethoden.

Zum Vorgehen bei der wissenschaftlichen Absicherung

Bei der großen Zahl der Wissenschaften, auf die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit rekurriert wird, muß sich der Verfasser bei seinen Recherchen oft damit begnügen, Handbücher und Sammeldarstellungen heranzuziehen.
Da ferner der hier zu untersuchende Gegenstand aus vielerlei Perspektiven beleuchtet wird, scheint es legitim, diejenigen Ansätze aus einer Wissenschaft herauszuwählen, die für die Beschreibung der jeweiligen Realität nützlich sind, auch ohne sie im Gesamtspektrum der jeweiligen Wissenschaft einordnen und gewichten zu müssen.
Zusammenfassend wird also betont, daß das aus dem wissenschaftlichen Kontext herangezogene Wissen einer instrumentellen Bestimmung zugeführt und deshalb selektiv-pragmatischer und nicht enzyklopädischer Natur ist. Hier liegt also mehr als bei anderen Zugängen die Schwierigkeit darin, bei der Bearbeitung der Probleme den richtigen "Auflösungsgrad" zu wählen und gerade die Menge an Informationen zu mobilisieren, die zur Beantwortung der Frage notwendig ist. Eine Hauptschwierigkeit wird aber immer darin liegen, deutlich aufzuzeigen, daß der Methodiker je nach der Natur des im Unterrichtsvollzug auftretenden Problems auf die gerade für den jeweilig aktualisierten Aspekt zuständige Wissenschaft rekurrieren und daher eklektisch vorgehen muß.

Die Qualität seiner Arbeit wird sich darin messen lassen, ob die von ihm vorgenommene Verkürzung der aus einer fremden Wissenschaft entnommenen Aussagen adäquat ist im Hinblick auf das im Unterricht zu lösende Problem.

Die Ausgangshypothesen

1. In der Fremdsprachendidaktik gibt es zwar eine Reihe von impliziten Vorstellungen über den Lerner, es liegt aber kein explizites, operationalisierbares und als Referenz konsensfähig gemachtes Lernerkonstrukt vor. Das Fehlen eines Lernerkonstruktes führt zu einer Reihe von Inadäquatheiten im Fremdsprachenunterricht. Der gegenwärtige Stand der Forschung erlaubt es, ein operationalisierbares Lernerkonstrukt aufzustellen und als Referenz anzubieten.
2. Auf der Basis des so entwickelten Lernerkonstruktes läßt sich ein Curriculum aufstellen, das sich optimierend auf den Fremdsprachenunterricht auswirkt.

Der Aufbau der Arbeit

Zunächst werden Aussagen aus der Fachliteratur - also aus Richtlinien, Lehrmaterialien und didaktischen Publikationen - herausgesucht, die sich auf den Lerner beziehen. Im Anschluß wird auf der Basis der Kognitionspsychologie ein Lernermodell aufgestellt, das die vorgefundenen Aussagen zu einem kohärenten Ganzen integriert.
Im zweiten Teil wird ein Curriculum für den Französischunterricht beschrieben, das alle Lernstufen - vom Anfangsunterricht bis zur Oberstufe - umfaßt.
Im dritten Teil wird die Brauchbarkeit des vom Verfasser aufgestellten Curriculums empirisch geprüft. Die Daten für die Hypothesenprüfung werden sowohl durch eine vom Autor in einer Französischklasse durchgeführte Langzeituntersuchung geliefert als auch durch die Zuschriften und Erfahrungsberichte aus einer Gruppe von 312 Lehrern, die sich zum Teil seit Jahren mit dem Ansatz befassen.

I. TEIL

DAS LERNERBILD IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK VORSCHLAG EINES LERNERKONSTRUKTES

Zur Aufstellung eines operationalisierbaren Lernerkonstruktes wird an die **vorhandenen** Ansätze angeknüpft. Das bedeutet, daß eine Analyse der expliziten oder impliziten Lernerbilder in der Fachliteratur vorgenommen werden muß. Im Anschluß wird das Lernerkonstrukt vorgestellt.

1. Das Lernerbild in der Fachliteratur

Zur Analyse des Lernerbildes in der Fachliteratur werden in erster Linie Beiträge aus der Fremdsprachendidaktik herangezogen. Es werden aber auch die für die Aufstellung eines Schülermodells prädestinierten Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik konsultiert. Es sind einerseits die Pädagogik, die sich von ihrem Auftrag her zentral mit dem Lerner befaßt, andererseits die Curriculumforschung, deren Aufgabe es ist, eine Beziehung zwischen den Lerninhalten und dem Lerner herzustellen.

1.1 Das Lernerbild in der Fremdsprachendidaktik

Die nun einsetzende Untersuchung soll drei Ebenen umfassen und von der konkretesten Stufe (Lehrmaterialien) über eine Stufe mittlerer Konkretion (Richtlinien und Lehrpläne) zur abstrakteren Ebene (fachdidaktische Publikationen) führen.
Natürlich kann an dieser Stelle keine umfassende empirische Erforschung des Schülerbildes im Fremdsprachenunterricht erfolgen. Vielmehr soll stichprobenartig festgestellt werden, ob und in welchem Maße die untersuchten Schriften sich auf ein Lernerkonstrukt beziehen.

1.1.1 Das Lernerbild in Etudes Françaises - Echanges (1982)

Durchgesehen wird das Lehrerheft von *Etudes Françaises - Echanges, Edition longue 1*, (GRUNWALD et al. 1982). Dieses Lehrwerk behauptet gegenwärtig eine Monopolstellung

an der Regelschule. Insofern kann das Lernerbild, das Echanges zugrundeliegt, als repräsentativ für Französischlehrwerke in Deutschland angesehen werden.
Im Lehrerheft zu Echanges wird der Lerner nirgends explizit definiert. Es müssen also die impliziten Lernerbilder der Autoren auf Grund von mehr oder minder zufälligen Hinweisen rekonstruiert werden. Aus dem Vorspann des Lehrerbuches "Allgemeiner Teil" (S. 523), lassen sich die Grundprinzipien des Lehrwerkes entnehmen:
Auffällig ist der kontinuierliche Bezug auf die Bedürfnisse der Lerner und das Bemühen, an ihre Interessen anzuknüpfen: "Im Anfangsunterricht ist es wichtig, daß die Themen in einem deutlichen Bezug zu den Lebensumständen, Interessen und Problemen der Schüler stehen." (S. 7) Ferner wird ausdrücklich betont, daß der Französischunterricht den Schüler darauf vorbereiten will, "außerschulische Realsituationen zu bewältigen, in denen die französische Sprache verwendet wird" (S. 5) Das Ziel ist also, die Schüler in die Lage zu versetzen, Lebenssituationen zu bewältigen. Im Unterricht soll er die entsprechenden "Qualifikationen" (S. 5) erwerben. Um im Zielland zu bestehen, muß der Schüler in der Lage sein, seine Wünsche und Bedürfnisse zu artikulieren (S. 7):

> "Schon sehr 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." (S. 7)

Darüber hinaus fällt auf, daß die Autoren viel Wert auf den Aufbau eines klaren Strukturwissens legen. Sie bemerken, daß "die Kenntnis eines in sich abgeschlossenen, überschaubaren Teilsystems eine nicht zu unterschätzende Lernhilfe" (S. 6) darstelle. Ebenfalls dem Wunsch nach Strukturen und nach kognitiver Kontrolle entspricht folgende Absicht der Verfasser (S. 6):

> "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."

Die zitierten Stellen sind die einzigen, in denen auf den Lerner als Person Bezug genommen wird. Es wird also nicht versucht, den Schüler als Adressaten der didaktischen Anstrengungen zu beschreiben. Dennoch ist hervorzuheben, daß die von den Autoren getroffenen didaktischen Entscheidungen nicht mehr, wie es in Lehrwerken früherer Generationen der Fall war, nur vom Stoff her begründet werden, sondern daß dies

durchaus aus der Perspektive des Lerners und seiner Bedürfnisse geschieht. Aus den didaktischen Hinweisen lassen sich folgende impliziten anthropologischen Grundannahmen erschließen:

- Schüler haben das Bedürfnis, ihre Interessen zu artikulieren und sich selbst darzustellen;
- Schüler brauchen Strukturen, und es bedeutet für sie eine Hilfe, wenn man ihnen kognitive Schemata anbietet.

Insgesamt scheint dem Lehrwerk Echanges ein lernerorientiertes Konzept zugrundezuliegen, das die Vermittlung von Alltagskompetenz als globales Lernziel vorsieht. Zwar wird an keiner Stelle auf ein explizites Lernerbild hingewiesen, es ist aber deutlich, daß die Autoren nicht vom Stoff ausgehen, sondern vom Schüler, und daß sie sich dabei auf implizite, punktuell aktualisierte anthropologische Grundannahmen stützen.

1.1.2 Das Lernerbild in einigen Richtlinien und Lehrplänen

Untersucht werden Lehrpläne, die gegenwärtig Gültigkeit haben. Stichprobenartig werden als Richtlinien und Lehrpläne drei Typen von Lehrplanwerken durchgesehen: ein länderübergreifendes, ein bayerischer Lehrplan als Exponent eines CSU/CDU regierten, ein hessischer Lehrplan als Exemplar eines sozialdemokratisch regierten Bundeslandes. Es wird angestrebt, einen Einblick in die Richtlinien für die Sekundarstufen I und II zu bekommen.

Bei der Analyse wird zunächst die *Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II* von 1972 als länderübergreifendes Werk herangezogen. Danach werden die Bayerischen *Curricularen Lehrpläne für die Oberstufe* von 1976, und die hessischen *Rahmenrichtlinien - Sekundarstufe I - Neuere Sprachen* von 1980 durchgesehen. Schließlich wird zur Abrundung der September 1992 in Kraft getretene *Lehrplan für das bayerische Gymnasium - Fachlehrplan für Französisch* untersucht. Diese Reihenfolge, also zunächst die Oberstufe und erst dann die Sekundarstufe I, wird deshalb eingehalten, weil sie der historischen Entwicklung entspricht: die KMK-Vereinbarung wurde im Zuge der Bildungsreform am Anfang der 70er Jahre als Grundstein gelegt für die sich anschließende Umgestaltung des gesamten Sekundarstufenwesens in der Bundesrepublik. Zunächst entstand also die KMK-Vereinbarung (1972), dann wurde die Oberstufenreform in den einzelnen Bundesländern durchgeführt und schließlich wurden die Lehrpläne der

Sekundarstufe I in der Folge der Oberstufenreform und als Konsequenz davon neugestaltet (vgl. KAISER 1983, EDENER 1982, SCHRÖDER 1982). Um diese Entwicklung nachzuvollziehen ist es also angebracht, zunächst mit dem Aufspüren des Lernerbildes in der KMK-Vereinbarung (1972) zu beginnen.

1.1.2.1 Die Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (1972)

Ebensowenig wie in dem in 1.1.1 besprochenen Französischlehrwerk wird das Lernerbild, das der KMK-Vereinbarung zugrundeliegt, dort explizit definiert. Auch hier muß das implizite Schülerbild der Autoren auf Grund von zufälligen Hinweisen rekonstruiert werden:

- In der KMK-Vereinbarung tritt das Ziel der "Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung" als Leitgedanke auf (KMK 1977, S. 33). Daraus ist zu entnehmen, daß zumindest implizit die KMK-Vereinbarung sich an einem anthropologischen Modell orientiert, das den Schüler im Spannungsfeld zwischen individuellen Ansprüchen (**Individuum**) und den Ansprüchen der **Gesellschaft** sieht. Auch die Anerkennung des Anspruches auf **Selbstverwirklichung** geht von einer anthropologischen Annahme aus.

> "Mit der vorliegenden Vereinbarung will die KMK die gymnasiale Oberstufe stärker als bisher sowohl an den Anforderungen einer sich verändernden Gesellschaft als auch an den Bedürfnissen der Heranwachsenden orientieren." (KMK 1972, 1.1.I.3 S. 8)

Dieses Zitat belegt, daß über das bereits erwähnte Prinzip des Ausgleichs zwischen Individuum und Gesellschaft auch der anthropologische Aspekt der **Anpassung an Veränderungen** erkannt wird[3].

> "Die größere Selbständigkeit, wie sie dem Oberstufenschüler entspricht, wird verbunden mit wissenschaftsnahem Arbeitsstil..." (KMK 1972, 1.1.I.3 S. 8)

---

[3] Natürlich wird hier wie auch an anderen Stellen der anthropologische Bezug von den Autoren nicht explizit genannt. Vermutlich ist er ihnen auch in dieser Deutlichkeit nicht bewußt. Deshalb wirkt auch das alternative "sowohl...als auch" etwas schief: Die Tatsache, daß die gymnasiale Oberstufe an die Bedürfnisse einer sich verändernden Gesellschaft angepaßt wird, ist ein Aspekt der Orientierung an den Bedürfnissen der Heranwachsenden und kein zusätzlicher Punkt.

Die in der Oberstufe angestrebte Selbständigkeit des Schülers entspricht dem Bedürfnis nach Autonomie und Freiheit. Ein weiteres anthropologisches Merkmal läßt sich aus der hier ausgedrückten Forderung nach dem Aufbau einer wissenschaftlichen Haltung herauslesen: auch wenn die Autoren diesen Aspekt nicht explizit nennen, so entspricht die "wissenschaftliche Haltung" dem anthropologischen Wunsch, **Distanz** gegenüber dem Lebensvollzug zu gewinnen, um diesen besser unter Kontrolle zu bekommen.

> "Die Schule kann auf Leistungsanforderungen nicht verzichten. Diese Leistungen sollten jedoch begründet und durchschaubar gefordert werden... Damit wird die pädagogische Erkenntnis berücksichtigt, daß Leistungen in der Schule vor allem dann erzielt werden, wenn Klarheit und Einverständnis der Beteiligten über die Leistungsanforderungen bestehen." (KMK 1972, 1.1.I.2.4 S. 8)

In Bezug auf die zu erbringende Leistung soll Klarheit herrschen. Dies entspricht der bereits erwähnten impliziten Annahme eines Bedürfnisses nach **Kontrolle** als anthropologisches Merkmal.

> "Das Curriculum der gymnasialen Oberstufe wird künftig in einen Pflicht und einen Wahlbereich gegliedert sein. In allen Bereichen werden thematisch bestimmte und in der Regel Fächern zugeordnete Kurse angeboten. Ziel dieser differenzierten Organisationsform ist es, pädagogische Initiativen herauszufordern, gleichzeitig aber Bindung und Freiheit in einem ausgewogenen Verhältnis zu halten." (KMK 1.1.I.2.3 S. 6)

Angesprochen wird hier die grundlegende Opposition zwischen **Integration und Differenzierung**. Das integrative Prinzip liegt in der Festlegung eines Pflichtbereiches, der alle Kollegiaten betrifft und so gemeinsame Verständigung sichert; das differenzierende Element wird durch den Wahlbereich vertreten. Ferner ist auf die hier am Rande erwähnte Opposition zwischen **Zwang** ("Bindung") und **Freiheit** hinzuweisen.

- Auf der Ebene der Inhaltsbereiche werden drei Aufgabenfelder genannt:

Das sprachlich-literarisch-künstlerische, das gesellschafts-wissenschaftliche und das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld (KMK 1.1.II.4.1). Die Bedeutung des Inhaltsbereiches ist aus anthropologischer Sicht besonders groß, denn **Sinn** wird über Inhalte konstituiert. Dazu KAISER (1982, 135):

> "Menschen nehmen Welt (auch ihre soziale Welt) über Sinnstrukturen wahr, sie handeln im Medium von Sinn. Sinn in seiner je gesellschaftlich-kulturellen Ausprägung kommt dem Menschen aber nicht gleichsam von Natur aus zu, sondern er muß ihn erwerben, ihn im Bewußtsein aufbauen. So verstanden ist

Bildung der geplante Prozeß zur Konstitution von Sinn, um das Selbst- und Weltverständnis des Individuums zu ermöglichen."

In der KMK-Vereinbarung wird als eine Aufgabe der Lehrplanersteller genannt, Sinndimensionen zu identifizieren (KMK 1.1.1.2.3 S. 6). Diese Dimensionen wiederum verdichten sich in den drei oben genannten Inhaltsbereichen. Die Funktion dieser Aufgabenfelder besteht darin, "die Orientierung (zu) sichern, die für das Zurechtfinden und das gegenseitige Verständnis in einer komplizierten und interdependenten Gesellschaft unerläßlich ist" (ebd. 6).
Mit der "Orientierung in der Welt" wird ein Bedürfnis nach **kognitiver Kontrolle** implizit angenommen. Ferner wird auf die **Komplexität** und die **Vernetztheit** der Welt hingewiesen.

- Bezogen auf die Strukturierung der Inhaltsbereiche und die Organisation der an ihnen erfolgenden Lernprozesse heben die Autoren den Unterschied zwischen Grund- und Leistungskursen hervor:

Im einzelnen unterscheiden sie sich vor allem im Hinblick auf
". (...)
. die Komplexität des Unterrichtsstoffes,
. den Grad der Differenzierung und der Abstraktion der Inhalte und Begriffe(...)"
(KMK 1.3.2.4.1. S. 7)

Über die Dimensionen der Komplexität und der Differenzierung hinaus wird also die **Abstraktion** hervorgehoben.

- Als didaktische Prinzipien kristallisieren sich in der KMK-Vereinbarung folgende Elemente heraus:

. Das Exemplarische Prinzip,
. das Strukturprinzip,
. das Prinzip der Wissenschaftspropädeutik und
. die Handlungsorientierung.

Hier ist festzuhalten, daß die Begriffe des Exemplarischen bzw. der Struktur sich den Kategorien der **Differenzierung** bzw. der **Integration** zuordnen lassen. Der Aspekt der Wissenschaftlichkeit läßt sich mit dem Bedürfnis nach **Kontrolle** verknüpfen. Die Handlungsorientierung entspricht dem Drang nach Aktivität und hängt mit **Selbstverwirklichungsmotiven** zusammen.

Zusammenfassende Bemerkungen zur KMK-Vereinbarung und erster Versuch einer Systematisierung:

In der KMK-Vereinbarung ist eine verdeckte Anthropologie durchgehend wirksam. Es werden eine Reihe von Dimensionen genannt, die, wenn sie aufeinanderbezogen und theoretisch gestützt würden, Eingang in ein geschlossenes Lernerbild finden könnten. Diese Dimensionen lassen sich in folgendes Raster einordnen:

Differenzierung	/	Integration
Individuum	/	Gesellschaft
Exemplarisches	/	Gesamtstruktur
Konkretheit	/	Abstraktion
Freiheit	/	Zwang
Kontrolle	/	Hilflosigkeit
Einfachheit	/	Komplexität

In den KMK-Vereinbarungen spielen darüber hinaus folgende Dimensionen eine wichtige Rolle:

- Als Merkmal der vorfindbaren Welt:
  - . die Vernetztheit
- Als Bedürfnis des Menschen:
  - . der Drang zur Selbstverwirklichung
  - . die Suche nach Sinn
- Als menschliche Fähigkeit:
  - . das Anpassungsvermögen (Adaptation)
  - . die Distanz als Voraussetzung zur Reflexion

Aus dieser Analyse erhellt, daß in den KMK-Vereinbarungen Lerner unter dem Blickwinkel relativ unzusammenhängender, aber aus anthropologischer Sicht bedeutsamer Dimensionen gesehen werden. Allerdings wird kein explizites Lernerbild als Bezugspunkt des Gesamtwerkes angeboten. Die Darstellung eines solchen wird auch in der KMK-Vereinbarung nicht angestrebt.

1.1.2.2 Kollegstufe. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. Curriculare Lehrpläne für Französisch. (1976)

Die KMK-Vereinbarung bildet die Grundlage zu den Lehrplänen, die in den einzelnen Bundesländern für die reformierte Oberstufe entwickelt wurden. Wie sich die KMK-Empfehlungen auf der Ebene von konkreten Lehrplänen auswirken, soll an Hand der Curricularen Lehrpläne für die Oberstufe in einem Bundesland geprüft werden. Als Exponent eines "konservativ" regierten Landes wird Bayern herangezogen. Dabei geht es nicht darum, lineare Schlüsse im Hinblick auf die Lernziele für den Fremdsprachenunterricht in konservativ regierten Ländern zu ziehen, sondern darum, angesichts der ohnehin sehr schmalen empirischen Basis zumindest zu versuchen, eine größere Streuung zu erreichen. Vielleicht lassen sich in den Bayerischen Lehrplänen Tendenzen feststellen, die in den Hessischen nicht sichtbar werden, und umgekehrt. Aus der Addition der beiden Befunde läßt sich ein Bild gewinnen, das der hier nur sehr punktuell zu erfassenden Realität graduell näher kommt.

Ein Analyse des Vorspanns zu den fachspezifischen Ausführungen der Bayerischen Curricularen Lehrpläne zeigt, daß die auf ein anthropologisch gestütztes Lernerbild deutenden Hinweise spärlich sind und sich auf folgende Äußerungen beschränken (S. 4):

> "Vorbemerkungen
> 1. Ziele
> Der Französischunterricht will
> - die französische Sprache in angemessenem Umfang als Kommunikationsmittel verfügbar machen;
> - durch Begegnung mit verschiedenen Lebensbedingungen und Formen der Selbstverwirklichung in französischsprachigen Ländern zu Verständnis und Toleranz führen, zur Reflexion über den eigenen Standort anregen und damit zu einer sinnvollen Planung des eigenen Lebens beitragen;
> - den Kollegiaten durch Mitwirkung an der Wahl der Kursthemen Gelegenheit zum Einüben von Selbstentscheidung in sozialer Verantwortung bieten.(...)"

Hier werden also die in der KMK-Vereinbarung angegebenen Ziele der Hilfe zur **Lebensbewältigung** als Vorspann übernommen. Auch die **Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung** wird als Ziel wiederaufgegriffen. Weitere "anthropologisch" gesteuerte Überlegungen sind nicht zu erkennen. Nach dem kurzen Vorspann werden in den Bayerischen Lehrplänen sofort die einzelnen fachspezifischen Lernziele aufgeführt.

1.1.2.3 Die Hessischen Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Neuere Sprachen (1980)

Von ihrem gesellschaftlichen Anspruch her lassen die Hessischen Rahmenrichtlinien ein starkes Eingehen auf die Schülerperspektive erwarten.

Im folgenden werden - wie bereits für die beiden anderen Lehrplanwerke - lediglich die nichtfachspezifischen Ausführungen untersucht. In den Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I werden sie in drei Abschnitte aufgeteilt:

- Die Determinanten der Lernzielbestimmung
- Die Schule als Institution
- Schüler und Lehrer

"Die Determinanten der Lernzielbestimmung" (S. 11)

Es wird ein Katalog von Forderungen an den Fremdsprachenunterricht gestellt, die implizit anthropologisch begründet erscheinen. Es sind im einzelnen:

> "2.1.1 Anforderungen der Gesellschaft an den Fremdsprachenunterricht:
> (...)
> . Er muß die Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers fördern;
> . er muß den Schüler befähigen, politische Verantwortung zu tragen und das Gemeinwesen mitzugestalten;
> . er muß einen Beitrag zur beruflichen Qualifikation des Schülers leisten." (S. 11)

Ausgangspunkt der curricularen Überlegungen für die Sekundarstufe I scheint also - wenn auch anders formuliert - ebenfalls die **Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung** zu sein. Im einzelnen heißt es:

> "2.1.2 Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers:
> Das gesellschaftlich verankerte Recht des einzelnen auf Entwicklung seiner Persönlichkeit verpflichtet die Schule, vorhandene Anlagen allseitig zu fördern... Zur Entwicklung der Persönlichkeit gehören nicht nur Vermittlung von Wissen und Befähigung zur kritischen Reflexion, also die Ausbildung intellektueller Fähigkeiten; sie schließt auch den affektiv-emotionalen Bereich ein. Dazu gehört auch das Einüben in Werthaltungen, z.B. Toleranz gegenüber dem Partner, Bereitschaft zum Gespräch und zur Zusammenarbeit, Übernehmen von Verantwortung, Zivilcourage." (S. 11)

Hier lassen sich aus anthropologischer Sicht über die Selbstverwirklichungsmotive hinaus die Gegenüberstellung eines **intellektuellen** und eines **affektiv-emotionalen Bereiches** hervorheben. Auffällig ist ferner, daß zwar die Entfaltung der **individualität** des Schülers

genannt, daß aber das Hauptgewicht bei der Zielsetzung auf die **gesellschaftliche** Dimension gelegt wird. Diese Forderung tritt als normative Setzung auf und läßt sich anthropologisch nicht unmittelbar begründen. Der dominante gesellschaftliche Bezug entspricht einer Schwerpunktsetzung, die auf nichtkonzeptualisierten Alltagstheorien der Autoren zu beruhen scheint. Der gesellschaftliche Anspruch, der in allen Bereichen mitschwingt, wird als eigener Punkt folgendermaßen ausgeführt:

> "**2.1.3** Befähigung zum Mitgestalten des Gemeinwesens
> Der Fremdsprachenunterricht macht durch eine entsprechende Auswahl von Inhalten (siehe Kapitel 2.5) die Schüler mit außerhalb unserer Gesellschaft vertretenen Ansichten und Einstellungen bekannt und fördert die Auseinandersetzung mit ihnen... Er trägt dazu bei, Vorurteile und Klischeevorstellungen zugunsten einer differenzierteren Sehweise abzubauen und führt durch die persönliche Begegnung von Menschen aus möglichst allen Schichten der Bevölkerung zu gegenseitigem Kennenlernen von historischen, kulturellen und politischen Gegebenheiten." (S. 12)

Hier wird an der Schülerperspektive angesetzt, indem versucht wird, positiv auf die Haltung des Lerners dem Fremden gegenüber einzuwirken. Erneut wird deutlich, daß das implizite anthropologische Konzept der Autoren der gesellschaftlichen Dimension einen hohen Stellenwert einräumt. Die individuelle, stoffbezogene Leistungserwartung an den Schüler wird explizit durch eine gesellschaftliche Anforderung ergänzt.

> "**2.1.4** Berufliche Qualifikation
> Für die berufliche Qualifikation muß der Fremdsprachenunterricht die folgenden Leistungen erbringen:
> - Ein möglichst großer Teil der Bevölkerung sollte zumindest mit einer modernen Fremdsprache (Englisch) umgehen können.
> - In zunehmendem Maße sollten Schüler auch mit soliden Kenntnissen in mindestens einer weiteren Fremdsprache ausgestattet werden, um zukünftigen Anforderungen besser gerecht werden zu können."

Auch hier tritt zunächst die gesellschaftliche Perspektive auf, bevor dann das persönliche Interesse des Schülers an einer bedeutsamen Qualifikation im Sinne der **Lebensbewältigung** genannt wird.

Grundsätzlich werden bei allen drei Punkten (Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, Mitbestimmung des Gemeinwesens, berufliche Qualifikation) Ziele festgelegt, die auf einem komplexen Schülerbild basieren; dieses wird aber nirgends systematisch beschrieben und transparent gemacht.

"Schule als Institution" (S. 13)

Nach der Beschreibung der Determinanten der Lernzielbestimmungen werden die davon abzuleitenden Forderungen an den Lehrer entwickelt:

> "2.2.1 Prüfungen und Erteilen von Berechtigungen
> (...)
> Der Schüler soll erkennen, daß es seinen Interessen nicht entspricht, wenn er nur um der Noten willen an Inhalten lernt, die weder an seine Erfahrungen anknüpfen, noch seine sprachliche Kompetenz erweitern. Der Lehrer muß Fremdbestimmungen dieser Art möglichst vermeiden, indem er etwa vorgegebene Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf die allgemeinen und fachspezifischen Lernziele überprüft und wenn nötig modifiziert." (S. 13)

Hier tritt explizit der Gedanke der Selbstbestimmung auf. Angedeutet wird auch, daß Schüler die Möglichkeit bekommen sollten, über die Zweckmäßigkeit der zu erlernenden Inhalte nachzudenken und deren Auswahl mitzubestimmen. In kognitionspsychologische Termini reformuliert hieße es, daß **Metareflexion** bei den Schülern gefördert werden soll.

> "2.2.2 Aufgaben des Lehrers im Fremdsprachenunterricht
> (...)
> Im folgenden seien einige Maßnahmen genannt, durch die der Lehrer einen Beitrag leisten kann zum...Erreichen des Lernziels 'anderen zuhören', das eine notwendige Voraussetzung für die Fähigkeit zu gemeinsamem rationalen Problemlösen, zu Selbst- und Mitbestimmung ist:
> Der Lehrer zeigt durch sein eigenes Verhalten, daß auch er zuhören kann;
> er zeigt dem Schüler durch persönliche Zuwendung, daß er ihn als Partner anerkennt, und zwar auch dann noch, wenn er z.B. bestimmte Leistungsanforderungen nicht erfüllt;
> er fördert die Bereitschaft zur selbstverantwortlichen Wahl zwischen Alternativen;
> er ermöglicht Kooperation durch Partner- und Gruppenarbeit;
> er spricht mit seinen Schülern über die Lerninhalte und versucht, an ihre Erfahrungen anzuknüpfen..." (S. 14)

Hier wird ein Lehrerbild sichtbar, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Rationale Orientierung
- Angebot von Selbstbestimmungsräumen
- Toleranz, Kooperation, Transparenz von Lernzielen
- Orientierung an Schülererfahrungen

Kritisch anzumerken ist, daß das so entwickelte Bild eines Lehrers ideale Züge trägt. Es entspricht den impliziten Alltagstheorien der Autoren und entzieht sich der kritischen Reflexion. Gefährlich ist dabei, daß Ideale per se unerreichbar sind. Wenn sie als solche nicht deutlich gemacht werden, sondern dem Lehrer als quasidienstliche Orientierungs-

marke vorgeschrieben werden, dürften sich beim Versuch, diese Vorgaben umzusetzen, Frustrationen einstellen[4].

"Schüler und Lehrer" (S. 15)

Als letzte nichtfachspezifische Vorgaben werden die Schüler-Lehrer Beziehungen thematisiert:

> "**2.3.1** Die Sprache von Lehrern und Schülern
> (...) Schüler, denen die Sprache, so wie sie von der Schule verlangt wird, von ihrem soziokulturellen Milieu her nicht vertraut ist, sind dann weniger benachteiligt, wenn der Lehrer auch eine 'einfache' Ausdrucksweise akzeptiert, die ihre Redeabsicht deutlich werden läßt und die auch vom 'native speaker'ohne weiteres verstanden würde." (S. 16-17)

Diese Feststellung führt die Autoren der Rahmenrichtlinien dazu, den Einsatz von Gruppenarbeit zu empfehlen, denn

> "In...Gruppenarbeitsphasen kann für alle Schüler ein Freiraum fremdsprachlicher Anwendungsmöglichkeiten entstehen, da die Schüler nicht der Kontrollinstanz des Lehrers unterliegen und somit die Angst des Schülers, etwas 'Falsches' zu sagen, zeitweise abgebaut werden kann." (S. 17)

Die so formulierten Setzungen weisen nicht auf ein anthropologisches, am einzelnen orientiertes Modell hin, sondern auf ein gesellschaftliches. Es gilt, soziale Barrieren herabzusetzen. Auch hier besteht die Gefahr einer Idealisierung des Lehrers in Bezug auf seinen Willen und seine Fähigkeit, soziale Kluften zu überbrücken. Dies dürfte ebenfalls zu überhöhten Erwartungen und bei Mißerfolg zu Enttäuschungen führen.

- Der Gesichtspunkt der Benachteiligung aufgrund der Schichtenzugehörigkeit fällt noch einmal ins Gewicht bei der Auswahl der Inhalte:

> "**2.3.2** Die Erfahrungen der Schüler und die Auswahl der Unterrichtsinhalte:
> (...)
> Aufgrund ihrer Primärsozialisation verfügen Schüler unterschiedlicher Schichtenzugehörigkeit nicht über die gleichen Erfahrungen. Die Inhalte des Fremd-

---

[4] Diese Einschätzung wird von RHEINBERG/MINSEL (1986, 355) geteilt: "Weiterhin sind 'pädagogische' Ziele gewöhnlich unrealistisch hoch gesteckt. Das gilt für unerfüllbare Lehrpläne, die Fülle der beim Schüler zu fördernden Personmerkmale und Werthaltungen (...) Auch ohne akute Angstaffekte auszulösen, könnten unrealistische Standards zu unproduktiven Belastungen führen. Dies gilt für den Fall, daß sich der Lehrer solchen Zielen streng verpflichtet fühlt. Das eigene Handeln, gar den eigenen Wert ständig von Unerreichbarkeiten abhängig zu machen, ist weder freudvoll noch auf Dauer einsatzförderlich."

sprachenunterrichts dürfen sich deshalb nicht an einseitig bestimmten Wertsetzungen und einseitig bestimmten Umwelterfahrungen orientieren..." (S. 17)
(...)
"2.3.3 Die Einstellungen von Eltern und Schülern gegenüber Fremdsprachen"
(In diesem Abschnitt wird der Standpunkt vertreten, daß in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht eine xenophile vs. xenophobe Haltung des Elternhauses sich besonders stark auswirke. Da wiederum eine positive Haltung gegenüber dem fremdsprachlichen Ausland meist mit einem höherem sozioökonomischen Status korreliere, wirke sich auch die Schichtzugehörigkeit auf die Einstellung gegenüber dem Fremden aus.)

Ausgangspunkt der Zielsetzungen ist hier also nicht die Konstitution des Lerners und ein bedürfnistheoretisch fundiertes Lernerbild, sondern ein idealistisch abgeleitetes gesellschaftliches Modell, zu dessen Verwirklichung der einzelne verpflichtet werden soll.

- Anthropologische Überlegungen werden schließlich durch die Thematisierung des Alters und des Geschlechtes der Lerner eingebracht.

"2.3.4 Das Alter der Lernenden
Alterspezifische Interessen üben einen Einfluß auf die Lernzielbestimmung aus (...) wobei jedoch davor zu warnen ist, Jahrgangsklassen in das Klischee entwicklungspsychologisch nicht mehr haltbarer Phasentypisierungen zu pressen (...)
2.3.5 Die geschlechtsrollenspezifischen Interessen derLernenden
Jungen und Mädchen haben unterschiedliche, typische Interessen (...) Man sollte bei der Auswahl der Inhalte diesen Interessen aber nicht zu einseitig Rechnung tragen, damit sich männliche, bzw. weibliche Rollenklischees im Verhalten der Schüler nicht verfestigen." (S. 18/19)

Auch hier werden Setzungen ausgesprochen, die von einem verdeckten, aber sehr virulenten, idealistischen Menschenbild ausgehen: danach muß ein guter Unterricht einen Schüler hervorbringen, der seine geschlechtliche Spezifizität annimmt, aber unreflektiertes Rollenverhalten ablehnt. Es fragt sich ebenfalls hier, ob ein solches Ziel den Lehrer nicht überfordert und geeignet ist, bei Mißerfolg Frustration hervorzurufen.

Zusammenfassender Kommentar zum Lernerbild in den Hessischen Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I (1980):

Die Rahmenrichtlinien stützen sich auf ein gesellschaftliches Modell, das durch die Merkmale der Offenheit, der Toleranz, der Chancengleichheit und des Abbaus von Privilegien geprägt ist.

Es wird aber kein Schülerbild konzeptualisiert, so daß die angestrebte Schülerorientierung ohne konkreten, intersubjektiv überprüfbaren Bezug bleibt. Die ideale Gesellschaft wird skizziert, auf die der Schüler ausgerichtet werden soll, aber der Schüler selbst als individueller Bedürfnisträger wird nicht beschrieben.
Insgesamt vollziehen die Rahmenrichtlinien gegenüber den vorangehenden Lehrplänen einen Paradigmenwechsel, indem sie die philologische Orientierung durch eine gesellschaftliche ersetzen. Nicht mehr der Stoff steht im Zentrum des Interesses, sondern die Gesellschaft und der Schüler in seiner Beziehung zu ihr. Dadurch wird der Weg zur Schülerorientierung gebahnt.
Aus der Sicht des Verfassers liegt die Schwäche des Entwurfes darin, daß der Lerner gerade mit seinen dem Menschsein inhärenten Schwächen nicht definiert wird. Dadurch bleibt er seltsam unangetastet, idealisiert, als Menschenkonstrukt letzlich nur bedingt operationalisierbar. Die Gefahr, die daraus entsteht, ist, daß Schwierigkeiten mit Schülern als solche nicht thematisiert werden dürfen. Der Lehrer als Abnehmer der Rahmenrichtlinien wird seine Schüler im Lehrplanwerk nicht erkennen können. Er wird dazu neigen, Konflikte auf das eigene Unvermögen zurückzuführen.
Dennoch lassen sich **implizit** aus den Rahmenrichtlinien als heuristische Kategorien folgende Polaritäten herauslesen:

Individuum	/	Gesellschaft
Intellektualität	/	Affektivität

Und darüber hinaus die Ziele:
- Selbstverwirklichung
- Prosoziale Werthaltungen
- Lebensbewältigung
- Metareflexion

1.1.2.4 Der Lehrplan für das bayerische Gymnasium - Fachlehrplan für Französisch (November 1991)

Im Vergleich zur vorangehenden Generation bayerischer Lehrpläne für das Fach Französisch zeichnet sich der neue Lehrplan durch seine Überschaubarkeit aus. Während die Curricularen Lehrpläne in der lernzieltaxonomischen Tradition standen und bemüht

waren, jedes einzelne Lernziel detailliert zu beschreiben, wird von diesem Anspruch Abstand genommen, was allein im vielfach reduzierten Umfang des neuen Lehrplans deutlich wird.

Auf der Suche nach einem expliziten oder impliziten Lernermodell stößt der Leser bei der Betrachtung der "Allgemeinen Grundsätze des Französischunterrichts" (S. 171) am Beginn des Lehrplans auf folgende Hinweise:

> "Der Unterricht beruht auf einer Verbindung von imitativem und kognitivem Lernen unter Einbeziehung kontrastiven Arbeitens." (S. 171)

Dies weist auf ein Bild des Schülers hin, das vom behavioristischen Modell Abstand nimmt. Hier wird implizit menschliches Lernen als eine Kombination von kognitiven und habitualisierenden Prozessen gesehen.

> "An geeigneter Stelle soll eine Zusammenschau größerer Gebiete erfolgen." (S. 171)

Hier soll dem Bedürfnis nach Überblick und Kontrolle entsprochen werden.

> "Der Unterricht soll abwechslungsreich und motivierend sein, wobei auf Altersgemäßheit von Arbeits- und Aufgabenformen, Themen und Texten geachtet wird. Die Themen und Texte sollen die Schüler zur Auseinandersetzung anregen. Wichtig ist, daß neben den kognitiven auch die affektiven, intuitiven und musischen Kräfte der Schüler einbezogen und Eigentätigkeit und Kreativität gefördert werden." (S. 171)

Es werden implizite Annahmen über Lernerbedürfnisse deutlich, die folgende Ebenen betreffen:

- Lernprozesse sind abhängig von der Alterstufe des Lerners;
- Lernen erfolgt nicht passiv, sondern in Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand;
- Lernen enthält eine kognitive und eine affektive Dimension.

Zusammenfassend ist auf Grund dieser wenigen Hinweise festzustellen, daß das Lernerbild eine implizite Wandlung erfahren hat. Es hat eine Entwicklung von einem stark behavioristisch geprägten Lernermodell zu einem integrativen Konzept stattgefunden, in dem Kognition und Habitualisierung, Intellektuelles und Affektives Berücksichtigung finden.

Schließlich fällt im Lehrplan die Handlungsorientierung auf, die eine Vorstellung des Schülers als aktives Subjekt seines Lernprozesses impliziert[5].

1.1.3 Das Lernerbild in fachdidaktischen Publikationen

Zunächst sollen die Publikationen untersucht werden, die sich nicht mit einem spezifischen Bereich des Fremdsprachenunterrichts befassen, wie z.B. der Literatur oder der Landeskunde, sondern sich um einen Gesamtüberblick bemühen. Die spezifischen Bereiche des Fremdsprachenunterrichts werden Gegenstand einer ausführlichen Behandlung im Teil II der Arbeit sein.

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem Aufstellen eines modernen Curriculums liegt, und hier keine historische Aufarbeitung angestrebt wird, beschränkt sich die Untersuchung auf die Zeitspanne, die für den gegenwärtigen Unterricht relevant ist. Prinzipiell kann davon ausgegangen werden, daß in früheren Epochen, beispielsweise im 19. Jh., explizite Menschenbilder die Zielsetzungen des Unterrichts geprägt haben (vgl. u.a. V. WALTER 1982, HAENICKE 1982). Für die hier verfolgte Absicht soll aber lediglich die fachidaktische Literatur seit 1987 durchgesehen werden und diese auch nur stichprobenartig.

Die zu analysierenden Werke sind zum einen die 1987 veröffentlichte, umfassende Habilitationsschrift von W. GEISLER (*Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft*, 1987), die einen Überblick über den Stand der anglistischen Fachdidaktik am Ende der 80er Jahre liefert, und zum anderen das *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989), das Werk, das am umfassendsten Einblick in den gegenwärtigen Stand der fremdsprachendidaktischen Forschung gewährt.

In beiden Werken sollen die Abschnitte und Einträge analysiert werden, die sich mit dem Lerner befassen.

---

[5] Vgl. z.B. S.178: "Landeskundliches Arbeiten:
- Auswerten der landeskundlichen Informationen im Lehrwerk und ggf. Einbeziehen anderer Quellen
- Einbeziehen von Landkarten und Bildmaterial über Frankreich; Sammeln, Auswerten und Präsentieren von Material über Frankreich durch die Schüler; ggf. kreative Tätigkeiten (z.B. Collagen, Spielszenen, musikalische Beiträge), Einbringen und Auswerten von persönlichen Erfahrungen mit Frankreich und den Franzosen"

1.1.3.1 Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft (W. GEISLER 1987)

In seiner Schrift setzt sich W. GEISLER als Ziel, "die Vielheit der schulischen und außerschulischen Bedingungen des Erwerbs der englischen Sprache mit einem möglichst hohen Maß an Objektivität und Systematik zu erforschen" (GEISLER 1987, Klappentext). GEISLER thematisiert die Frage des Menschenbildes bewußt in einem eigens dafür konzipierten Kapitel ("Zum Fremdsprachen-Lernsubjekt", 100 ff.). Er sieht deutlich, daß Unterricht stets von einem expliziten oder zumindest impliziten Menschenbild ausgeht:

> "Überlegungen einer bei Forschern und Lehrern oft naiv vorausgesetzten 'Anthropologie' bestimmen vermutlich in entscheidendem Maße mit, welche Art von Theorie bzw. Praxis des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache ('Fremdsprachendidaktik') sich letztendlich herausbildet... Aspekte einer impliziten 'Anthropologie' sind in der fremdsprachlichen Fachliteratur besonders in der Sprachlehrforschung - etwa seit 1970 (vgl. z.B. JAKOBOVITS 1970, 107 ff.) unter den beiden Bezeichnungen der "Lernerorientiertheit" (z.B. WODE 1977) und der Lernerzentriertheit (z.B. BAUSCH u.a. 1982) diskutiert worden." (GEISLER 1987, 100).

In Bezug auf die Bemühungen um die Lernerorientierung zeigt GEISLER eine Linie auf, die von CHRIST (1982, 35 f.), über KAUFMANN (1977) und NEUNER führt. GEISLER stellt allerdings fest, daß diese Forscher den Lerner nicht näher beschreiben:

> "Mit KAUFMANN gehört NEUNER (1982, 87 ff.) zu den wenigen Sprachlehrforschern, die die 'pädagogische Dimension' als einen Schwerpunkt der veränderten Zielsetzung des lernerzentrierten Ansatzes 'wiederentdeckt haben', ohne allerdings mehr als nurmehr Hinweise zu geben. Er beläßt es vielmehr bei einigen Beispielen, nämlich: der Frage, welchen 'Sinn' der Lerner den 'Lerngegenständen' der Fremdsprache abgewinnt; der Frage der Entwicklung von 'Spielräumen' 'zum Aushandeln von Sinn', d.h. zur Entwicklung von Qualifikationen wie Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdarstellung, und dem Aspekt, daß der Schüler im konkreten Unterricht - z.B. über fiktive Situationen und Rollen - ins Spiel gebracht werden muß..." (GEISLER 1987, 103)

Für die Entwicklung eines Lernerkonstruktes, also anthropologisch bedeutsam sind folgende, in diesem Zitat genannten Dimensionen: die **Distanz**, die **Empathie** und die **Identitätsdarstellung**. Ferner weist GEISLER auf VOGEL/VOGEL (1975), BUTZKAMM (1980), WODE (1977), ZIMMERMANN (1982) und BAUSCH hin, stets unter dem Gesichtspunkt, daß diese Autoren die Bedeutsamkeit des Lerners betonen. Dies sind die einzigen Hinweise auf ein Lernerbild, die in GEISLERs umfangreichen Werk zu finden sind.

GEISLERs Kapitel über den Lerner als Determinante von Unterricht liefert also ein Indiz dafür, daß die Fremdsprachendidaktik sich auf den Lerner zubewegt. In seiner Untersuchung sind allerdings noch keine Hinweise auf ein operationalisierbares Lernerkonstrukt zu finden.

1.1.3.2 Das Handbuch Fremdsprachenunterricht (1989)

Das zwei Jahre nach GEISLERs Werk erschienene und von zahlreichen Wissenschaftlern redigierte *Handbuch Fremdsprachenunterricht* liefert ebenfalls einen Überblick über den Stand der Forschung in der Fremdsprachendidaktik. Eine Durchsicht der Artikel, die sich mit dem Lerner befassen, dürfte eine Reihe von Dimensionen sichtbar machen, die für das Aufstellen eines Lernerkonstruktes von Bedeutung sind.
Zunächst werden die Artikel untersucht, die sich thematisch mit dem Lerner befassen. Im Anschluß werden mit Hilfe des Stichwortregisters die Stellen im Handbuch herausgesucht, in welchen auf die Frage des Lerners eingegangen wird, ohne daß der Artikel als ganzes dem Lerner gewidmet sein muß.

1.1.3.2.1 Artikel 23. "Der Fremdsprachenlerner" (DÜWELL) Artikel 91. "Der Fremdsprachenlerner" (KASPER)

Beide Einträge erscheinen jeweils unter dem Oberpunkt "Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts", bzw. "Erforschung einzelner Problembereiche des Fremdsprachenunterrichts: Forschungsmethoden und Forschungsertrag".
In beiden Artikeln werden spezifische Aspekte aufgegriffen und detailliert erörtert:

- die Motivation (DÜWELL, 133; KASPER, 394)
- die Lernerstrategien (DÜWELL, 133)
- die Lernersprache (DÜWELL, 133; KASPER, 392)
- der Lernertyp (DÜWELL, 133; KASPER, 393).

Als Lernerfaktoren, die bestimmend für den Fremdsprachenerwerb zu sein scheinen, nennt DÜWELL:

- das Alter
- das Geschlecht
- Soziabilität und Extraversion

- die Empathie
- die Funktionsfähigkeit des Gedächtnisses
- affektive, kognitive und soziale Faktoren

DÜWELL weist ausdrücklich auf den Umstand hin, daß es sich hier lediglich um eine Auflistung von Faktoren handelt, die nicht in Beziehung gesetzt werden:

> "Diese lediglich additive Auflistung von personalen Faktoren, die für den Lernerfolg relevant sein können, sagt nichts über die verschiedenen möglichen Zusammenhänge zwischen diesen genannten Faktoren aus." (DÜWELL 1989, 134)

KASPER gliedert den Forschungsgegenstand "Fremdsprachenlerner" in vier Problembereiche (392):

1) die Lernersprache
2) die Interaktion des Lerners mit seiner Umgebung
3) die lernerinternen Faktoren
4) den Sprachverlust

Auch sie kommt zu folgendem vorsichtigen Fazit:

> "... da die in der Literatur diskutierten affektiven, kognitiven und sozialen Faktoren in komplexer Weise interagieren, und Effekte intervenierender Variablen auch bei sorgfältig angelegten Untersuchungen kaum auszuschalten sind, ist es problematisch, eindeutige Kausalbeziehungen zwischen bestimmten Lernerfaktoren und lernsprachlichem Verhalten herzustellen." (KASPER 1989, 393)

Der Versuch, ein kohärentes Lernerbild als Bezugspunkt für den Fremdsprachenunterricht zu entwerfen, wird also weder bei DÜWELL, noch bei KASPER unternommen, und es wird auch nicht auf ein solches Modell verwiesen.

Immerhin lassen sich aus diesen Ausführungen im Hinblick auf die Aufstellung eines integrierten Lernerkonstruktes die Gegensatzpaare **Kognition** und **Emotion** sowie **Individuum** und **Gesellschaft** hervorheben. Als weitere wichtige Dimensionen sind die **Empathie** zu erwähnen sowie die anthropologischen Kategorien des **Alters** und des **Geschlechtes**.

1.1.3.2.2 Weitere Aussagen zum Lerner im Handbuch...

Ergänzend wird ausgehend von den Textverweisen im Register des *Handbuch...* unter "Lernerorientierung", "Lernerzentriertheit", "Lernerpersönlichkeit", "Lernertypologie" und "Lernperspektive" systematisch nachgeforscht, um den Stellenwert zu prüfen, den die Frage der Lernerstruktur in der Fremdsprachendidaktik insgesamt einnimmt.

Über die bereits erörterten Artikel von DÜWELL und KASPER hinaus verweisen die Stichwörter im Register auf folgende Artikel:

2.	BAUSCH/KRUMM:	Sprachlehrforschung
9.	PICHT:	Kultur- und Landeswissenschaften
26.	NEUNER:	Methodik und Methoden (Überblick)
28.	DIETRICH:	Alternative Methoden
54.	NEUNER:	Lehrwerke
87.	BAUSCH:	Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter
93.	KRUMM:	Der Fremdsprachenlehrer
99.	SCHILDER:	Unterrichtsmittel und Medien

Alle Autoren weisen auf den Umstand hin, daß gegenwärtig eine Hinwendung zum Lerner stattfindet. Für BAUSCH/KRUMM müßte diese Entwicklung zu einer Reorganisation der Lehreraus- und Fortbildung führen (BAUSCH/KRUMM 1989, 8). DÜWELL stellt fest, daß die neue Lernerorientierung praxisorientierte Innovationen im Unterricht nach sich zieht(DÜWELL 1989, 133). Aus seiner Sicht zielt der schülerzentrierte Fremdsprachenunterricht darauf ab, "den Fremdsprachenlerner ganzheitlich, d.h. im kognitiven, affektiven und motorischen Bereich, in den Lehr/Lernprozeß einzubeziehen." (ebd. 135) Er meint auch, daß die alternativen Methoden Ansätze dazu bieten.

Kritisch zu den alternativen Ansätzen merkt dagegen DIETRICH in ihrem Handbuchartikel ("Alternative Methoden" 1989, 164) an:

> "Von einer konsequenten Lernerzentriertheit mit Bezug zur fremdsprachlichen Wirklichkeit, wie sie z.B. im Rahmen der Freinet-Pädagogik auch für den FSU möglich wird, kann jedoch in all diesen Methoden nicht die Rede sein."

Die Lernerorientierung führt NEUNER (1989a, 151) zu einem anderen Fazit:

> "Dieser Wechsel der didaktischen Perspektive - vom Lerngegenstand zum Lernenden selbst -, das konsequente Eingehen auf zielgruppenspezifische Faktoren als

> Grundlage der curricularen Planung des Unterrichts macht deutlich, daß die Festlegung allgemein verbindlicher Methoden dem Selbstverständnis der Kommunikativen Didaktik zuwider läuft, daß sie kein in sich geschlossenes, universell gültiges Konzept von Didaktik und Methodik zu entwerfen sucht..."

Zu NEUNER ist kritisch anzumerken, daß - auch wenn dem Gedanken zuzustimmen ist, daß es kein universell gültiges methodisches Konzept geben kann - die gegenwärtige Situation weniger durch dogmatisch festgelegte Methoden und Curricula geprägt ist als durch eine Atomisierung des Angebotes und eine Orientierungslosigkeit in Bezug auf den Lerner und seine Bedürfnisse. Es besteht ein Bedarf an einem konsensfähigen Lernerbild und einem ebenso anerkannten methodischen Gesamtrahmen, der dem Pädagogen Sicherheit vermitteln könnte. Daß die Berücksichtigung der Lernerperspektive zu keinem operationalisierbaren Modell geführt hat, klingt bei NEUNER (1989a, 152) mit an:

> "Daß für institutionelles Fremdsprachenlernen die Lehr- und Lernstoffperspektive betont wird, ist verständlich. Ihre Ergänzung durch die Lernerperspektive, **die noch einer genaueren Erforschung bedarf** (Hervorh. Verf.) könnte auch dem schulischen Fremdsprachenunterricht neue Impulse geben."

KRUMM (1989) befaßt sich mit einem Aspekt, der im Zuge der Lernerorientierung an Bedeutung gewonnen hat, nämlich mit der Lehrerperspektive, insbesondere mit den subjektiven Unterrichtstheorien von Lehrern. Im Rahmen von Lehrerfortbildungsveranstaltungen genügt es nicht

> "... Lehrer mit neuen Erkenntnissen und neuem Lehrmaterial vertraut zu machen. Lehrerfortbildung muß vielmehr auf einen Abbau von Imperativen und falschen subjektiven Vorstellungen sowie eine Stabilisierung hilfreicher Unterrichtsroutinen hinarbeiten..." (KRUMM 1989, 402)

Auch für KRUMM scheint die Erarbeitung konsensfähiger Lernerbilder und Methodenkonzepte ein dringliches Desiderat zu sein. Insbesondere im Hinblick auf die Reflexion über eigene Wertsysteme besteht auf der Lehrerebene ein Bedarf:

> "In jüngster Zeit widmet sich ein Projekt an der Universität Bielefeld dem Einfluß der Wertsysteme von Fremdsprachenlehrern auf den Unterricht. Dabei wird deutlich, daß die in der Studie beschriebenen Englischlehrer ihren Schülern wechselnde Wertsysteme (u.a. 'Vollständigkeit', 'korrekte Oberflächenstruktur') aufoktroyieren, wobei Wertkonflikte entstehen, die zur Verwirrung bei Lehrern und Schülern führen. Hier trifft sich die an Persönlichkeitsfaktoren interessierte mit der skizzierten denkpsychologischen Forschung." (KRUMM 1989, 403)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß alle genannten Autoren und Beiträge die Hinwendung der Fachdidaktik zum Lerner bestätigen. Genauso ist aber sichtbar, daß noch kein Versuch unternommen wurde, ein kohärentes, alle Einzelaspekte integrierendes Lernermodell für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen und zur Diskussion anzubieten.

1.1.3.2.3 Durchsicht der Fachzeitschriften im Zeitraum 1989 - 1991

Im folgenden soll ergänzend zu den vorangehenden Stichproben eine Durchsicht der seit 1989 erschienenen wichtigsten deutschen Fachzeitschriften (PRAXIS, NM, FU, DNS, Zielsprache Französisch, Französisch heute) erfolgen. Es sollen die Aufsätze genannt werden, die sich schwerpunktmäßig mit der Struktur des Lerners befassen. Wie beim Rekurs auf **GEISLER** (1987) und auf das *Handbuch...* (1989), der keinen historischen Abriß sondern nur einen sehr selektiven Ausschnitt fremdsprachendidaktischer Forschung liefert, muß hier begründet werden, warum die Suche nach Lernerbildern in den fremdsprachendidaktischen Zeitschriften sich auf die letzten drei Jahre beschränkt: es geht darum, zu zeigen, daß, obwohl die gegenwärtige Diskussion stark geprägt wird vom Prinzip der Lernerorientierung, kein Versuch einer Skizzierung des Lerners mit seinen Bedürfnissen unternommen wird. Wenn in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts solche Versuche bereits angesetzt wurden, so ist zu prüfen, ob sie im gegenwärtigen Unterricht eine Bedeutung haben. Wenn festgestellt wird, daß unabhängig von früheren Versuchen in der aktuellen Literatur ein Defizit an Lernermodellen besteht, so wird die Absicht gerechtfertigt, ein solches vorzuschlagen.

Zunächst fällt auf, daß aus den Jahren 1989 und 1990 kein einziger Beitrag zu finden ist, der den Lerner als Untersuchungsgegenstand wählt. Allerdings ist bemerkbar, daß in dieser Zeit in einer Reihe von Aufsätzen über die Lernerperspektive nachgedacht wird. Die internen Prozesse beim Lernen werden beschrieben und es werden, um dem Schüler beim Lernen zu unterstützen, Lernstrategien vielfältig angeboten. Dies betrifft insbesondere die Hefte 96/1989 ("Grammatikarbeit"), 98/1989 ("Wortschatzarbeit") und 102/1990 ("Gedächtnis und Fremdsprachenlernen") von FU. Sehr bedeutsam in diesem Zusammenhang ist der Umstand, daß gegenwärtig eine intensive Rezeption der Ko-

gnitionspsychologie stattfindet[6]. Das bedeutet natürlich nicht, daß kognitionspsychologisch orientierte fremdsprachendidaktische Arbeiten überhaupt erst seit neuerer Zeit entstanden sind - so beschäftigt sich beispielsweise G. ZIMMERMANN seit mehr als einem Jahrzehnt mit der Frage kognitiver Verarbeitungsprozesse[7] - sondern, daß man erst beginnt, deren praktische Konsequenzen in ihrer Reichweite zu erkennen.

Die Durchsicht der Zeitschriften aus dem Jahre 1991 verdeutlicht diese Entwicklung, so z.B. das Heft 2/1991 von FU-Englisch mit dem Thema: 'Lerntechniken'. Ebenfalls 1991 ist ein Beitrag von K. MACHT erschienen, der unsere Aufmerksamkeit verdient[8]: In seinen Überlegungen über die Ursachen von Erfolg oder Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen kommt MACHT zu einer Aufzählung von individuellen oder situationellen Faktoren, die den Lernprozeß beeinflussen. Über die spezifisch fremdsprachendidaktisch relevanten Charakteristika hinaus - wie die Differenziertheit der Muttersprachenbeherrschung oder die phonetische Unterscheidungsfähigkeit - werden auch allgemeine anthropologische Dimensionen genannt. Es sind dies: die **Ängstlichkeit** vs. das **Selbstvertrauen**, die **Willenskontrolle** (Konzentration und Ausdauer) und die **Extravertiertheit**. Zwar kommt MACHT zum Ergebnis, daß "persönliche Eigenschaften des Lernenden...nach heutiger Lage der Forschung insgesamt ein wenig brauchbares Korrelat für den Erfolg oder Mißerfolg des Fremdsprachenlernens zu sein scheinen", aber sein Aufsatz zeigt, daß anthropologische Merkmale in der fremdsprachendidaktischen Forschung zunehmend Berücksichtigung finden.

---

[6] Hier sind besonders folgende Aufsätze hervorzuheben: MÜLLER, K. (1990): "Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht."In: FU, Heft 102, 4-10; ROHRER, J. (1990): "Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht", In: FU, Heft 102, 12-19; ASSBECK, J. (1990): "Schüler können auch das Lernen lernen", In: FU, Heft 102, 41-46. Als weiterer Beitrag, bei dem der Autor Erkenntnisse der Gehirnforschung für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen versucht, ist zu nennen: HOLTWISCH, H. (1990): "Brainstorming- und Informationsverarbeitungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Integration beider Hirnhemisphären durch Arbeit mit clustern." In: PRAXIS, 3. 90, 244-250

[7] Vgl. u.a. ZIMMERMANN, G.(1981): "Zur Textverständlichkeit im Lernbereich Grammatik", in: Neusprachliche Mitteilungen, 3, 152-159; ders. (1984): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts, Frankfurt/Main; ders. mit WISSNER-KURZAWA, E. (1985): Grammatik lehren, lernen, selbstlernen, München

[8] MACHT, K. (1991): Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung. In: DNS, Bd. 90, Heft 3, 1991, 259-279

Die Stichproben liefern Indizien dafür, daß die jüngeren Publikationen in den fremdsprachendidaktischen Fachzeitschriften im Zeichen der Lernerorientierung stehen. Dies zeigt sich insbesondere in den Bemühungen, die Lernprozesse unter gedächtnistheoretischer und kognitionspsychologischer Sicht zu analysieren, also die Lernerperspektive einzunehmen. Weitere Überlegungen, die zum Aufbau eines Lernerkonstruktes führen würden, waren in den untersuchten Proben nicht anzutreffen.

1.2 Blick in die Curriculumforschung

Bei der Suche nach Lernerbildern wurden in der vorliegenden Arbeit sehr selektiv die Bereiche aus der Fremdsprachendidaktik befragt, von denen Aussagen über den Lerner zu erwarten waren. Nun gilt es, das Untersuchungsfeld zu erweitern. Als weitere Wissenschaft, die sich von ihrem Auftrag her mit dem Lerner zu befassen hat, ist die Curriculumforschung zu nennen. Auch hier kann nur punktuell und selektiv vorgegangen werden. Als Fachfremder muß sich der Verfasser damit begnügen, seine Suche nach Lernerbeschreibungen stichprobenartig auf der Grundlage von Handbüchern zu gestalten. Ein solches Vorgehen läßt sich dadurch rechtfertigen, daß es hier nicht darum geht, im Detail zu untersuchen, ob es innerhalb der Curriculumforschung Tendenzen gibt, den Lerner genauer zu fassen, sondern festzustellen, ob diese Wissenschaft ein bereits ausdiskutiertes, allgemein bekanntes und einsatzfähiges Modell bereithält. Dazu werden einerseits das von HAMAYER/FREY/HAFT herausgegebene *Handbuch der Curriculumforschung* (1983), das umfassendste Werk, das bis heute als Überblick für den Bereich der Curriculumforschung veröffentlicht wurde, andererseits das bereits mehrfach zitierte *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1989) als Quelle dienen.

Eine Durchsicht der beide Werke zeigt, daß zwischen zwei Ebenen der Lernerbeschreibung zu unterscheiden ist. Zum einen sind die Aussagen zu betrachten, die der **Curriculumforscher** über **den Schüler** trifft, zum anderen sind die Forschungsergebnisse auszuwerten, die der Curriculumforscher über das Lernerbild **des Lehrers** bietet.

1.2.1 Die Aussagen der ausgewerteten Einträge aus der Curriculumforschung über den Lerner

Im *Handbuch der Curriculumforschung* (HAMEYER et al. 1983) wird von den 67 Artikeln kein einziger dem Schüler gewidmet. Sucht man im Index, so findet man unter dem Stichwort "Lerner" keinen Eintrag; unter dem Stichwort "Schüler" erscheinen lediglich fünf Verweise, die sich sämtlich auf die Persönlichkeitstheorien von Lehrern beziehen. Von den Autoren der einzelnen Handbuchartikel selbst wird also kein Lernerbild entwickelt. Als einzige Äußerung ist von W. SACHER (1983, 332) zu finden, daß der Schüler eine entscheidende Bedingung der Lehrplanentwicklung sei. Umso befremdlicher stimmt, daß der Lerner - als wichtige Unterrichtsdeterminante - an keiner Stelle des Handbuches beschrieben wird. Als weitere Quelle wird aus dem *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (BAUSCH et al. 1989) der Eintrag von ACHTENHAGEN herangezogen, der der Curriculumforschung gewidmet ist. Interessant ist nun festzustellen, ob ein mit der Curriculumforschung befaßter **Fremdsprachendidaktiker** stärker auf den Lerner als Determinante von Unterricht eingeht als dies bei "reinen" Curriculumforschern der Fall ist. ACHTENHAGEN beginnt seinen Beitrag "Lehr- und Lernziele, Curriculumforschung" mit der Feststellung, daß nach einem Abebben des Interesses für curriculare Fragen in den 70er und 80er Jahren gegenwärtig eine erneute Hinwendung zu dieser Thematik zu beobachten ist. Dies sei "ein Reflex auf die vielen ungelöst gebliebenen Probleme und auf die Auseinandersetzung um eine generelle Neuordnung des Schulwesens."(387 f.) Unter "Curriculum" ist nach ACHTENHAGEN

> "die pädagogische Forschung zu verstehen, die auf die Gewinnung, Beschreibung und Evaluation sowie auf die Begründung und Legitimation von Zielen und Inhalten bezogen ist." (388)

Dabei konzentriert sich das Interesse primär auf drei Größen:

- auf die Lehrpläne
- auf die Lehrmaterialien
- auf die Lernobjekte (Ziele und Inhalte in den Lehr-Lernprozessen)

Bei ACHTENHAGEN fehlt also der Lerner als Reflexionsgegenstand der Curriculumforschung. Insofern scheint die Curriculumforschung in ihrer Selbstdefinition den Akzent einseitig auf die Lerninhalte zu legen und versäumt klarzustellen, zu wessen Nutzen sie "die Gewinnung, Beschreibung und Evaluation sowie... die Begründung und Legitimation

von Zielen und Inhalten" (388) vornimmt. Auch hier ist zu vermuten, daß Setzungen auf dem Hintergrund von nicht explizitierten Alltagstheorien vorgenommen werden.

1.2.2 Die Aussagen über das Lernerbild des Lehrers in den ausgewählten Einträgen aus der Curriculumforschung

Zum Lernerbild des Lehrers liefert das **Handbuch der Curriculumforschung** ausführlichere Hinweise:

Christine SCHWARZER (1983, 391) zitiert HOFER (1983) und führt an, daß Lehrer implizite Persönlichkeitstheorien entwickeln. Um die eigenen Handlungsentscheidungen während des Unterrichts zu erleichtern, teilen sie implizit ihre Schüler in 4 Gruppen ein: den Klassenprimus, die schlechten Schüler, die Extravertierten un die Introvertiert-Sensiblen". Aus dieser Einteilung ergeben sich auch Verhaltensdivergenzen von seiten des Lehrers gegenüber den diversen impliziten Schülertypen. Ferner verweist SCHWARZER auf ein von SCHWARZER/LANGE (1979) entwickeltes bipolares Konzept, bei dem zwischen "überreaktiven" und "proaktiven" Lehrern unterschieden wird. Der überreaktive Lehrer sieht den Unterricht als Angebotssituation an alle Schüler, ohne Differenzierung nach Neigung und Fähigkeit. Der proaktive Lehrer dagegen hat eine Vorstellung von Unterricht als einer möglichst adaptiven Situation, in der die individuellen Unterschiede angemessen berücksichtigt und didaktisch genutzt werden. Die Folge dieser beiden entgegengesetzten Einstellungen sind, daß Schüler von proaktiven Lehrern mehr Chancen besitzen, für sie geeignete Lernsituationen angeboten zu bekommen.

Die Durchsicht liefert Hinweise dafür, daß die impliziten Theorien der Lehrer über Schüler in der Curriculumforschung zwar untersucht werden, daß die dadurch aufgedeckten Kategorien aber sehr partiell bleiben und noch kein operationalisierbares Lernermodell zu ermitteln erlauben. Aus der selektiven Untersuchung dieser Aussagen der Curriculumforschung über den Lerner lassen sich als anthropologisch verwendbare Kategorien lediglich die Opposition **Extrovertiertheit/Introvertiertheit** gewinnen.

1.3 Selektive Suche nach Schülermodellen in der Pädagogik

Nachdem in dafür relevanten Bereichen der Fremdsprachendidaktik und der Curriculumforschung nach Lernerbildern gesucht wurde, gilt es nun, festzustellen, ob innerhalb der Pädagogik ein solches Bild zur Verfügung gestellt wird. Um das Feld einzugrenzen,

wird sich die Suche auf den Bereich der **Pädagogischen Psychologie** und der **Pädagogischen Anthropologie** konzentrieren, wobei punktuell und auf der Grundlage von Handbüchern vorgegangen wird.

1.3.1 Blick in die Pädagogische Psychologie

In Bezug auf das Bild des Schülers richtet sich das Interesse in der Pädagogischen Psychologie, ebenso wie dies bei der Curriculumlumforschung der Fall ist, auf zwei Größen: zum einen auf den Schüler selbst, zum anderen auf das Lernerbild des Lehrers, also auf das Bild, das sich Lehrer vom Schüler machen.

Als Quellen werden die zwei meistzitierten Handbücher zur Pädagogischen Psychologie herangezogen, es handelt sich um das *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (1981) von SCHIEFELE/KRAPP (Hg.) und um die *Pädagogische Psychologie* (1986) von WEIDENMANN et al. (Hg.).

1.3.1.1 Versuch einer Annäherung an das Lernerbild in der Pädagogischen Psychologie

In dem von SCHIEFELE/KRAPP 1981 herausgegebenen *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* ist kein Eintrag über den Lerner zu finden.

In WEIDEMANN et al. (1986) wird dagegen der Beschreibung des Schülers ein ganzes Kapitel gewidmet (HOFER/PEKRUN/ZIELINSKI 1986). Dort wird der Lerner folgendermaßen definiert:

> "Als Lerner begreifen wir eine in einer pädagogischen Situation sich befindende Person, die sich mit der dort vorfindbaren Welt auseinandersetzt." (ebd. 221)

Die von den Autoren bei ihrer Beschreibung des Lerners hervorgehobenen Dimensionen sind (ebd. 222 ff.):

- die Motive,
- die Kognitionen,
- die Gefühle und
- das manifeste Verhalten.

a) Zur den **Motiven**:

In Bezug auf die Motive stützen sich die Autoren auf die MASLOWSCHE (1981) Bedürfnishierarchie (ebd. 227 ff.).

Im einzelnen handelt es sich bekanntlich um:

- die **physiologischen Bedürfnisse**
- das Bedürfnis nach **Sicherheit**
- das Bedürfnis nach **Liebe und Zugehörigkeit**
- das Bedürfnis nach **Wertschätzung**
- das Bedürfnis nach **Selbstverwirklichung**

b) Zu den **Kognitionen:**

Zu den Kognitionen des Lerners heben die Autoren hervor:

- die Kognitionen, die direkt an den **Stoff** gebunden sind,
- die **Selbstkognitionen**, also das Selbstkonzept, das im Unterricht aufgebaut wird,
- die Kognitionen, die das Handeln **ethisch** steuern.

Als Beeinträchtigung für den Aufbau von Kognitionen in pädagogischen Situationen werden Aufmerksamkeitsdefizite, Defizite in kognitiven Fähigkeiten, Defizite der sprachlichen Fähigkeiten und der Lesefertigkeit genannt (ebd. 249-254).

c) Zu den **Gefühlen:**

Zu den Gefühlen des Lerners stellen die Autoren fest, daß im Rahmen der pädagogischen Situation **leistungsbezogene** Gefühle auftreten, insbesondere die **Angst zu versagen.** Als positives Gefühl tritt gelegentlich im Unterricht **Faszination** auf (Flow-Effekt). Sie zitieren BECKER (1982), der auf dem Hintergrund einer Studie zur Messung der Gesundheit bei Jugendlichen zu folgendem Schluß kommt:

> "Im Einklang mit Rogers, Maslow und anderen Selbstaktualisierungstheoretikern zeichnen sich Jugendliche mit hoher 'Selbstaktualisierung' durch Selbstakzeptierung, positive Gefühle, Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation, positive, nicht feindselige Beziehungen zu anderen Menschen sowie eine Ablehnung von Perfektionismus und irrationalen Gedanken aus." (ebd. 259)

Haltungen und Eigenschaften, die zu Erfolgen in der pädagogischen Situation führen, sind nach Ansicht der Verfasser **Anstrengungsverhalten** und damit verbunden **Ausdauer (Persistenz)** und die Wahl eines **hohen Schwierigkeitsgrades** bei der Durchführung von Aufgaben. Die Fähigkeit zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung von Konzentration und Ausdauer ("Handlungskontrolle") sind dazu wichtige Komponenten (ebd. 271).

Für die am Anfang der vorliegenden Arbeit geäußerte Hypothese, es gebe in der Pädagogik kein konsensfähiges Lernerbild, spricht folgende Festellung der Autoren: "Es gibt in der Psychologie kein anerkanntes System menschlicher Verhaltensweisen, erst recht kein solches für 'erwünschtes' Verhalten." (ebd. 270)

1.3.1.2 Die Beschreibung des Schülerbildes des Lehrers in der Pädagogischen Psychologie:

Im Handbuch von SCHIEFELE/KRAPP (1981) wird lediglich in einem knappen Artikel (HOFER 1981b, 221) auf die impliziten Persönlichkeitstheorien der Lehrer eingegangen und aufgezeigt, daß diese zwischen drei bis fünf Haupttypen von Schülern unterscheiden: dem Primus, dem Arbeiter, dem Introvertiert-Sensiblen, dem Extravertierten und dem schlechten Schüler. Der bereits oben im Abschnitt über die Curriculumforschung zitierte Beitrag von SCHWARZ (1983) stützte sich also auf HOFER.

Im Handbuch von WEIDEMANN/KRAPP (1986) wird über das Schülerbild des Lehrers ausführlich berichtet (RHEINBERG/MINSEL 1986, 334 ff.). Auch hier wird erwähnt, daß die Lehrer ihre Schüler in fünf Typen einteilen (ebd. 338). Diese Autoren beziehen sich allerdings ebenfalls auf HOFER (1981) und wiederholen dementsprechend die Kategorien "Klassenprimus", "Arbeiter", "Introvertierter", "Extravertierter" und "schlechter Schüler". Ferner beschreiben sie, wie Lehrer die Leistungen ihrer Schüler evaluieren und interpretieren (Kausalattributionen). Hier läßt sich idealtypisch zwischen zwei Gruppen unterscheiden: Eine Lehrergruppe orientiert sich an der Klassennorm und vergleicht die Leistung des einzelnen Schülers mit dem Niveau der Klasse. Man spricht hier von sozialer Bezugsnorm-Orientierung. Die andere Lehrergruppe bewertet die Leistung eines Schülers im Vergleich zu den von ihm bisher erbrachten Ergebnissen. In diesem Fall wird von individueller Bezugsnorm-Orientierung gesprochen. Die Wahl der einen oder anderen Bezugsnorm-Orientierung ist handlungsleitend und steuert die pädagogisch-didaktischen Maßnahmen des Lehrers. Bei Umfragen werden als Ursachenerklärungen für Leistungen von den Lehrern genannt (ebd. 337):

- Allgemeine geistige Fähigkeiten
- Spezielle fachliche Begabung
- Allgemeine Arbeitshaltung
- Interesse am jetzigen Unterrichtsstoff

- Häusliches Milieu
- Leib-seelische Verfassung

In seiner 1986 erschienenen Monographie "Sozialpsychologie erzieherischen Handelns" stellt HOFER auf Grund einer eigenen Untersuchung fest, daß Lehrer ihre Schüler in fünf Gruppen einteilen, die sich folgendermaßen näher definieren lassen (vgl. 148 f.): Die erste Gruppe (20%) besteht aus Schülern, die der Lehrer als intelligent, fleißig, diszipliniert und aktiv einschätzt. Die zweite Gruppe (33%) zeichnet sich besonders durch Fleiß- und Disziplinwerte aus. Ihr Defizit liegt in ihrer mangelhaften Aktivität. Die dritte Gruppe (17%) setzt sich aus "mittelmäßigen" Schülern zusammen. Die vierte Gruppe (20%) zeigt bei durchschnittlicher Intelligenz eine auffällig schlechte Disziplin. In der letzten Gruppe schließlich (10%) befinden sich unbegabte und passive Schüler.

Die Funktion einer solchen Kategorisierung sieht HOFER darin, daß pädagogische Handlungen dadurch ökonomisiert werden (153):

> "Diese [Ebene] könnte die Basisebene sein, welche ein Maximum an Information mit einem Minimum an kognitivem Aufwand verbindet. Weitere untergeordnete Ebenen dürften sich durch Eigenschaftsvielfalt und größere Konkretheit, aber durch geringere Distinktheit auszeichnen."

Diese Untersuchung deutet auf ein sehr vereinfachtes, an wenige Kategorien anknüpfendes Lernermodell hin. Dies bedeutet aber nicht a priori, daß Schülerbilder von Lehrern einfach strukturiert sind, sondern daß das von der Forschung gewonnene Wissen über das Bild, das sich Lehrer über Schüler machen, noch sehr begrenzt ist.

1.3.1.3 Zusammenfassende Bemerkungen zu den Befunden in der pädagogischen Psychologie

Die Untersuchung hat Hinweise dafür geliefert, daß im Bereich der Pädagogischen Psychologie eine Präzisierung des Lernerbildes angestrebt wird. Die von den Autoren genannten Dimensionen, insbesondere ihr Zurückgreifen auf die Beschreibung der Bedürfnishierarchie von MASLOW und die Erörterung von Selbstkognitionen (**Selbstkontrolle, Persistenz, Flow-Effekt**) scheinen für das Aufstellen eines Lernerkonstruktes bedeutsam zu sein.

Allerdings haben Untersuchungen, die von Vertretern der pädagogischen Psychologie über das Schülerbild von Lehrern durchgeführt wurden, die Vermutung aufkommen lassen, daß die Kenntnisse, die Lehrer über die Konstitution des Schülers besitzen, hinter dem

von der Wissenschaft zur Verfügung gestellten Wissen zurückliegen. Keine der in 1.3.1.1 genannten, von der Pädagogischen Psychologie als bedeutsam angesehenen Dimensionen tritt im Lernerbild des Lehrers auf. Dieses beschränkt sich im wesentlichen auf die bereits geschilderte, leistungsorientierte Einordnung in Schülertypen (Primus, Arbeiter, Introvertierter, Extravertierter).

Interessanter noch aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik ist der Umstand, daß in den stichprobenartig herangezogenen, für den jetzigen Stand fremdsprachendidaktischer Forschung möglicherweise kennzeichnenden Quellen ebenfalls nur wenige der oben für die Beschreibung des Lerners als bedeutsam erkannten Dimensionen in fremdsprachendidaktischen Publikationen auftreten. Am intensivsten werden insbesondere die kognitiven und metakognitiven Dimensionen von ZIMMERMANN (1989) berücksichtigt. Allerdings konzentrieren sich seine Bemühungen vor allem auf die Phänomene, die mit der kognitiven Verarbeitung von Sprache und mit den damit verbundenen metakognitiven Prozessen zusammenhängen. Eine integrierte Beschreibung des Lerners, bei der auch seine Bedürfnisse und sein Verhalten im Klassenzimmer mit Hilfe übergeordneter Dimensionen zu fassen wären, wird bei ihm nicht intendiert. Insgesamt könnte GEISLERs Aussage bestätigt werden, der im Anschluß an seine Übersicht der Literatur über den Lerner in der Fachdidaktik bedauert:

> "Obwohl also die Bedeutung der pädagogischen Dimension der Lernerorientierung erkannt und anerkannt ist, hat man trotzdem den Anschluß an die Diskussion in der pädagogischen Fachliteratur (z.B. JAMROSZCZYK 1978) nicht versucht." (GEISLER 1987, 104)

1.3.2 Blick in die pädagogische Anthropologie

Entsprechend dem oben genannten Vorgehen, den Zustand der Forschung in den einzelnen Disziplinen an den Aussagen einiger namhafter Vertreter abzulesen, werden Wissenschaftler zitiert, die sich in den letzten Jahren zur Problematik des Menschenbildes in der Pädagogik geäußert haben:

Für KAMPER (1983) hat die Pädagogische Anthropologie ihr Ziel nicht erreicht,

> "erstens die Stellung des Menschen in der Welt und seine 'Natur' im Verhältnis zur außermenschlichen Natur präzise zu beschreiben, zweitens eine Basis zu konstruieren, auf der sich die Resultate der verschiedenen Humanwissenschaften integrieren lassen, drittens praktikable Handlungsmaximen aufzustellen, um der fortschreitenden Diskrepanz von Theorie und Praxis entgegenzusteuern, und

viertens die vorliegenden Selbstinterpretationen des Menschen, die eine 'Kultur' ausmachen, vor dem Hintergrund anderer Kulturen zu verstehen." (KAMPER 1983, 311).

Im Gegenteil: die pädagogische Anthropologie konnte die von ihr festgehaltene Absicht einer Restauration des menschlichen Selbstverständnisses nicht verwirklichen:

> "Trotz aller Programme ergab sich weder eine 'neue Sicherheit' des Individuums noch ein 'gemeinsames Menschenbild', weder eine 'allgemeinverbindliche Ethik' noch eine akzeptable 'Sinngebung' des menschlichen Lebens." (KAMPER 1983, 311)

Im allgemeinen werden in der Anthropologie eher die Unterschiede zwischen den Menschen als die Gemeinsamkeiten hervorgehoben.

So KAMPER (1983, 311):

> "Unter Einbeziehung ihrer eigenen Geschichte erscheint es deshalb sinnvoll, (pädagogische) Anthropologie als eine Wissenschaft der 'Differenz', als Wissenschaft eines 'beziehungsreichen Unterschiedes' zu fassen ... Jeder Versuch, auf einen 'einheitlichen Gegenstand' zu kommen (wie es durchaus in den anthropologischen Versuchen seit KANT als Ziel vorschwebte), ist im Vollzug gescheitert."

Natürlich ist diese Position legitim, versucht sie doch dem Subjekt eine Position zu bewahren, die es seit DARWIN und dem Determinismus zu verlieren Gefahr läuft.

Auch JENDROWIAK/KREUZER (1982) stellen den Mangel an einem anthropologisch abgesicherten Menschenbild fest, lehnen allerdings das Ansinnen ab, ein bestimmtes Modell aufzustellen: "Die Pädagogik kann ebensowenig wie die Philosophie als philosophische Anthropologie ein bestimmtes Menschenbild aussprechen". Und DERBOLAV (1957, 468) zitierend: "...wo sie dies tut, ist sie nicht mehr Philosophie, sondern bestenfalls 'Weltanschauung'" (ebd. 91)

Diese Meinung wird von KARL DIENELT (1984, 6) geteilt:

> "Wovor man heute besonders auf der Hut sein möchte, das sind die 'Menschenbild-Anthropologien' als 'Leitbilder' für das pädagogische Handeln und Denken."

Allein RUDOLF LASSAHN (1983) schreckt vor der Aufgabe, Konkretes und damit Operationalisierbares über den Menschen auszusagen, nicht zurück. In seiner Pädagogischen Anthropologie knüpft er an die Naturwissenschaft an und versucht, trotz der auch von ihm erkannten Reduktionsproblematik, eine Beschreibung menschlicher Funktionsweise zu liefern. So verfolgt er eine Linie, die von der Entwicklung des Weltbildes der Dynamik (Rousseau, Pestalozzi, Fichte und Schiller) über das Weltbild

der Thermodynamik (P.Petersen, B.Otto und T.Litt) bis zur Systemtheorie und dem Paradigma der Selbstorganisation führt. Bei dieser lezten Phase empfiehlt LASSAHN ein Überwinden des naturwissenschaftlichen Konzeptes, das auf **Gleichgewichtsbildungen** beruht, in die Richtung eines Menschenbildes, das vom Prinzip des **Ungleichgewichts** bestimmt wird:

> "Die Leistungen naturwissenschaftlicher Modelle liefen auf **Gleichgewichtsbildungen** hinaus, bis in die Thermodynamik und zum BOLTZMANNSCHEN Ordnungsprinzip. Alle thermodynamischen Systeme unterliegen der gleichen monotonen Entwicklung in Richtung auf das Gleichgewicht oder auf einen stationären Zustand in Gleichgewichtsnähe. Kein organisches System aber kann sich auf Dauer im Gleichgewicht halten oder im Gleichgewicht gehalten werden. Entwicklungsbestimmend wird deshalb der Zustand des **Ungleichgewichts**. Wenn die Strukturen ins Schwanken geraten, wenn die Ordnung zerfällt, dann geschieht das Neue, die Umbildung, dann setzt Probierverhalten ein, an dieser Stelle liegt die Chance für Kreativität." (ebd. 165)

Nach LASSAHN benötigt die Anthropologie für die Beschreibung der empirischen Seite des Menschen ein Modell, das bestimmt wird von den Kategorien der Privatheit, der Aktivität und Spontaneität, des Ungleichgewichts, der Zeitlichkeit und der Sprachlichkeit, all dies integriert durch das Prinzip der Selbstorganisation (170). LASSAHNs Abhandlung gipfelt mit der Beschreibung der Sprache als bestes Beispiel für die Selbstorganisation im menschlichen Organismus:

> "Es gibt sicher keinen zweiten Bereich des menschlichen Geistes, an dem das Prinzip der Selbstorganisation noch einmal so deutlich zu demonstrieren wäre, wie das der Sprache...Nichts ist im Menschen besser und schlechter als die Sprache. Durch Handlungen organisiert sich der Mensch sein Weltbild und in der Sprache drückt er es aus." (188).

Mit LASSAHNs Vorschlag liegt der Versuch vor, eine Beschreibung des Menschen zu liefern, die auch Handlungsanweisungen denkbar machen würde. Als Kategorie, die für die Aufstellung eines Lernerkonstruktes von hohem heuristischen Wert zu sein scheint, ist der Aspekt des **Ungleichgewichts** festzuhalten. Dennoch wird auch bei LASSAHN die Ebene der Operationalisierbarkeit weder erreicht noch angestrebt.

1.4 Die Konsequenzen, die aus dem Fehlen eines konsensfähigen Lernerkonstruktes entstehen

Die selektive und sehr partielle Prüfung der fremdsprachendidaktischen Publikationen und der für die Frage eines Lernerbildes relevanten Bezugswissenschaften der Fremd-

sprachendidaktik hat Hinweise dafür geliefert, daß es zwar Ansätze gibt, den Lerner näher zu beschreiben, daß aber kein Lernerbild vorgeschlagen wird, das konsensfähig wäre und als Referenz dienen könnte. Nun stellt sich natürlich die Frage, ob ein solches überhaupt notwendig sei, also ob aus dem Mangel an einem Lernerkonstrukt tatsächliche Inadäquatheiten entstehen. Die Erörterung dieser Frage kann einmal aus der Perspektive der Gesellschaft als Abnehmer erzieherischer Leistungen erfolgen, zum anderen aus der Sicht der Pädagogen und Didaktiker, die diese Erziehungsleistungen zu erbringen haben. Lehrer sind der Forderung der Gesellschaft ausgesetzt, den Nachwuchs auf die Bewältigung seines Lebens vorzubereiten. RHEINBERG/MINSEL (1986) arbeiten beispielsweise heraus, welche Erwartungen im Hinblick auf die moralische Sozialisation des Nachwuchses von der Gesellschaft an die Lehrer herangetragen werden (320):

> "Am globalzentralen Pol geht es um Einflußnahme auf die Schülerpersönlichkeit. So soll der Lehrer auf moralischem Feld tätig werden und Standards etablieren, die z.B. dafür sorgen, daß sich Kinder unwohl fühlen, wenn sie lügen oder stehlen. Auch mancherlei Sozialtugenden, wie Solidaritätsempfinden, Hilfsbereitschaft gegenüber Schwachen und Kranken, Einfühlung in Randgruppen, Kooperationsbereitschaft, soll der Lehrer sicherstellen. Dann soll er für kulturell Erhaltenswürdiges wertempfindendes Interesse wecken, das im Idealfall zur tiefen Liebe wird, etwa zur Kunst, Musik, Literatur, Mathematik etc. Auch die Forderung nach "Charakterschulung" bleibt dem Lehrer nicht erspart; er soll für Willensstärke, Entbehrungstoleranz, Selbstdisziplin, Ausdauer etc. sorgen."

Die beiden Autoren meinen ferner, daß die Überforderung des Lehrers in der edukativen Dimension unübersehbar sei, zumal die erziehungstechnologischen Hilfen eher dürftig und in der Wirkung unsicher erscheinen.

Die in der vorliegenden Arbeit vertretene These ist, daß angesichts dieser gesellschaftlichen Forderungen an den Lehrer es hilfreich wäre, wenn er sich auf ein Lernerkonzept stützen könnte, das aus einer Reihe von gesicherten, integrierten und operationalisierbaren Dimensionen bestehen würde. Auf welchen Menschentyp soll nun der Lehrer die Schüler hinorientieren?[9]. Nun stellt die Forschung doch ein beachtliches Wissen über menschliche

[9] Daß die Möglichkeit, auf konsensfähige Menschenbilder und Wertsysteme zu rekurrieren, einen großen Vorteil nicht nur im Unterricht, sondern in der Gesellschaft überhaupt darstellen würde, wird von JENDROWIAK/KREUZER (1983, 77) hervorgehoben: "Konflikte entstehen dadurch, daß häufig unterschiedliche Wertsysteme aufeinandertreffen, ohne daß diese unmittelbar erkennbar werden." An anderer Stelle: "Wenn der Sinn des Lebens überhaupt klar ist, läßt sich von den an einer Sache Beteiligten ein konkret gestecktes Ziel reibungsloser und damit effektiver erreichen." (ebd. 57) Und schließlich: "Man kann also folgern, daß das Nichtvorhandensein einer

Funktionsweisen zur Verfügung. Dieses Wissen bleibt aber zu sehr in den einzelnen Forschungsbereichen zerstreut und in seiner Darstellung zu komplex, um greifbar zu sein. Dadurch bleiben notwendigerweise die Konstruktionen, die "Alltagsmenschen" insgesamt (KRUGLANSKI et al. 1985, ABELS/STENGER 1986) und Lehrer in der Schule im besonderen (ZINNECKER 1975, HOFER 1986) zur Lebensbewältigung einsetzen, hinter dem Erkenntnisstand der Wissenschaft zurück. Auch wenn Lehrerstudenten während ihres Studiums einen gewissen Anteil an sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen belegen müssen, so wächst die Erkenntnismenge in diesem Bereich rapide. Das Wissen der Lehrer könnte nur über eine kontinuierliche Fortbildung aktuell gehalten werden. Da es aber keine institutionalisierte, verpflichtende Fortbildung gibt, bleibt die Wissensaktualisierung der Initiative des Lehrers überlassen. Die privat entwickelten Lernerkonstrukte sind aber problematisch, weil sie sich einer intersubjektiven Prüfung entziehen. Durch den Mangel an konsensfähigen Lernermodellen begehen Lehrer im Umgang mit ihren Schülern Fehler, die den Erfolg ihrer unterrichtlichen Bemühungen stark beeinträchtigen. Darüber hinaus steht fest, daß das Menschenbild des Lehrers auch mitprägend für die Entwicklung von Sinnsystemen bei den Schülern ist[10].

1.5 Die Entwicklung in der Fremdsprachendidaktik führt zur Lernerorientierung und zur Aufstellung eines Lernerkonstruktes

Um das heute einsetzende Interesse am Lerner in der Fremdsprachendidaktik besser zu begreifen, soll abschließend ein kurzer historischer Rückblick auf die Situation des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts seit dem 19. Jh. gegeben werden (vgl. CLOSSET 1965, HAENIKE 1980, V. WALTER 1980, CHRIST 1983):

Solange die stark neuhumanistische, idealistisch ausgerichtete Bildungstradition den Unterricht am Gymnasium bestimmte, war die Perspektive des Lerners und somit die Frage einer Schülerorientierung im Unterricht ausgeklammert. Das Interesse des Lehrers galt vorwiegend dem Stoff, dessen Qualität als gesichert galt. Die Schüler sollten an ihn herangeführt werden. Ganz in diesem Sinne waren auch die Unterrichtsmethoden im

---

konsensfahigen Anthropologie... das Leben des einzelnen Menschen belastet." (ebd. 67)

[10] ABELS/STENGER, 1986, S. 176: "Eine erste Antwort auf die Frage nach der gesellschaftlichen Funktion der Schule könnte so lauten: die Schule führt den Heranwachsenden in gesellschaftliche Sinnesysteme und Handlungsmuster ein."

Fremdsprachenunterricht angelegt: die Grammatik-Übersetzungsmethode beherrschte das Geschehen. Ein erster Versuch, an die Perspektive des Lerners anzuknüpfen, wurde am Ende des 19. Jh. von den Reformmethodikern (insbesondere VIETOR 1882) unternommen, die sich bemühten, den Unterricht an den natürlichen Spracherwerb anzugleichen. Sie versuchten also Bedingungen zu schaffen, in denen der Lerner aktiv und aus dem vom Lehrer angebotenen fremdsprachlichen Material heraus die Fremdsprache erlernen würde. Diese Versuche konnten gegen eine fest etablierte neuhumanistische Tradition keine grundlegende Veränderung der institutionell eingeführten Methodik bewirken. Zu einer noch stärkeren Verdrängung der Lernerperspektive als dies ohnehin der Fall im Rahmen traditioneller Methoden war, führte die Verbreitung behavioristischer Positionen in den fünfziger und ihre Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht in den sechziger und siebziger Jahren. Hier ging es darum, vorherbestimmte sprachliche Reflexe beim Schüler aufzubauen. Der Lerner war Rezipient. Seine Perspektive blieb unberücksichtigt, die Verfahren setzten eine teilweise bis vollständige Ausschaltung seiner Kognitionen voraus. Es wurden Lehrprogramme entwickelt, die unabhängig von den besonderen Bedürfnissen und Interessen der Lerner einsetzbar sein sollten. Gerade in Frankreich wurde diese Richtung, die den Einsatz einer und derselben Methode in der ganzen Welt und ohne Berücksichtigung der besonderen Situation in den Anwenderländern begünstigte, forciert. Seit etwa fünfzehn Jahren ist eine Distanzierung von behavioristischen Positionen und Verfahren zu beobachten, die im Bereich der Fremdsprachen durch die kommunikative Didaktik ausgelöst wurde. Dies fällt zusammen mit dem Aufkommen der Schülerorientierung in der Pädagogik, der Alltagsorientierung in den Sozialwissenschaften und geht mit der kognitiven Wende in der Psychologie einher.
Die gegenwärtige Situation ist also für das Aufstellen eines Lernerkonstruktes günstig: Die vor zwanzig Jahren durch die kommunikative Didaktik und die Arbeiten von ROBINSOHN (1967) eingeleitete Rezentrierung auf den Lerner zeitigt nun ihre Wirkungen im schulischen Alltag: an der Lernerorientierung kommt man nicht mehr vorbei und auch nicht an der Frage, was die Schüler, die im Unterricht nun eine zentrale Position einnehmen, denken, wie sie handeln und was sie brauchen, um ihre Fähigkeiten optimal zu entfalten.

2. Das Lernerkonstrukt

Im **I. Teil**, 1 wurde nach einem Lernerbild in fremdsprachendidaktischen und für die Fremdsprachendidaktik relevanten Publikationen gesucht. Das Befund war, daß die Veröffentlichungen zwar eine Reihe von bedeutsamen Aussagen über den Lerner enthalten, daß aber bisher der Versuch, ein kohärentes Lernerkonstrukt für den Fremdsprachenunterricht aufzustellen, noch nicht unternommen wurde. Ein solcher Versuch wird nun in Angriff genommen. Dieses Vorhaben wirft Rezeptionsprobleme auf: zum einen werden eine Reihe von Wissenschaften berührt, in denen der Verfasser als Fachdidaktiker keine universitär sanktionierte Kompetenz besitzt, wie der Pädagogik und der Psychologie; Aussagen des Autors zu diesen Bereichen werden naturgemäß auf Skepsis stoßen. Zum anderen werden bei der Beschreibung des Lernermodells Eingrenzungen vorgenommen, die beim Leser das Gefühl aufkommen lassen könnten, die Lernerbeschreibung klammere unverzichtbare Bestandteile aus. Diese Eingrenzungen sind Setzungen des Verfassers, die sich durch die Zielsetzung rechtfertigen lassen, ein operationalisierbares, als heuristisches Instrument in der Praxis einsetzbares Modell aufzustellen.

Seit der Antike gibt es eine Reihe von Menschenbildern, die zur Konstruktion des hier entwickelten Schülermodells hätten herangezogen werden können. Zu diesem Zweck bieten aber die Sozialwissenschaften auf ihrem gegenwärtigen Entwicklungsstand eine gute Grundlage, vorausgesetzt, man bemüht sich, die dort verstreuten Aussagen zu einem Modell zu fügen. Die Funktionsfähigkeit des Lernerbildes soll durch die Arbeit des Verfassers im Unterricht und deren Rezeption durch die Fachöffentlichkeit empirisch belegt werden. Es sollte allein danach bewertet werden, ob es als heuristisches Instrument im Unterricht wirksam ist und didaktisch einen Fortschritt gegenüber dem Ist-Zustand darstellt.

Dabei soll stets aufgezeigt werden, an welchen Stellen die Dimensionen, die von der Pädagogik, der Pädagogischen Psychologie und der Fremdsprachendidaktik als wichtige Aspekte bei der Betrachtung des Lerners hingestellt und im Teil I.1 herausgearbeitet wurden, im Lernerkonzept integriert werden.

2.1 Unterricht als Vorbereitung auf die Lebensbewältigung

Bei der Beschreibung des Lerners ist es aus heuristischen Gründen günstig, die Selbsterhaltung als Antrieb menschlichen Handelns anzunehmen. Auch wenn eine Reihe von relevanten Aspekten menschlichen Lebens durch diese Setzung ausgeklammert werden, so besitzt diese Eingrenzung eine gewisse Tradition (vgl. insbesondere die Aufarbeitung dieser Thematik in HARBACH 1992).

Ausgehend von dieser Vorstellung kann die Funktion des Lehrers in der edukativen Dimension[11] darin gesehen werden, den Nachwuchs auf die Lebensbewältigung vorzubereiten, also ihn in die Lage zu versetzen, die für ihn relevanten Lebensräume zu kontrollieren.

Dieser Aspekt wird besonders in den Lehrplänen (KMK-Empfehlung, Hessische Rahmenrichtlinien, Bayerische Lehrpläne) und in den in jüngerer Zeit erschienenen Lehrwerken (Echanges) betont (siehe die entsprechenden Ausführungen in I.1).

2.2 Die Kontrolle als Determinante menschlichen Handelns

"Der Kontrollbegriff ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Begriff sozialpsychologischer Forschung geworden" (OSNABRÜGGE 1985, 127). "Kontrolle" kann als "Wahrnehmung von Handlungs-Ergebnis-Kontingenzen" definiert werden. Neben dieser Bestimmung wurden weitergehende Definitionen von Kontrolle vorgeschlagen. So wird auch von Kontrolle gesprochen, wenn eine Person ein Ereignis vorhersehen oder ein bereits eingetretenes Ereignis erklären kann (OSNABRÜGGE, 128). Nach diesem Verständnis kann Kontrolle nicht nur durch aktive Einflußnahme auf die Umwelt, sondern auch durch kognitive Aktivitäten wahrgenommen werden.

Nach OSNABRÜGGE et al. (1985, 129) lassen sich in Anlehnung an FREY et al. (1977) die in der kognitionspsychologischen Literatur formulierten Hypothesen zum Umgang mit Kontrolle und zu den Auswirkungen von Kontrollverlust folgendermaßen zusammenfassen:

- Personen sind bestrebt, Zustände und Ereignisse in sich selbst und ihrer Umwelt kontrollieren zu können.

---

[11] Nach RHEINBERG/MINSEL (1986, 319) sind die Anforderungsdimensionen des Lehrerberufes zu unterteilen in eine didaktisch-methodische, eine edukative (erziehliche) und eine institutionell-rechtliche Dimension.

- Kogniziert eine Person, daß sie für sie bedeutsame Ereignisse oder Zustände nicht kontrollieren kann, so beeinträchtigt dies ihr Erleben und Verhalten.[12]

Da die Umwelt sich ständig verändert, kann der einzelne nie endgültig Kontrolle erreichen. Die Fähigkeiten, die Kontrolle ermöglichen, müssen ständig trainiert werden. Im weitesten Sinne kann die Förderung der Kontrollfähigkeiten des Schülers als die Aufgabe der Schule schlechthin betrachtet werden[13]. Diese Auffassung wird auch von den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie gestützt. Dort erfährt man, daß die Jugendlichen selbst die Gewinnung von Kontrolle als Entwicklungsaufgabe erkennen (OERTER 1987, 279):

> "Vorzugsweise im Alter von etwa 14 bis 16 Jahren hoben die Jugendlichen eindeutig die persönliche Kontrolle als das zentrale Ziel des Erwachsenenalters hervor. Selbständig mit dem Leben fertig zu werden, eine eigene Meinung haben, Selbstsicherheit und Stabilität besitzen sind Beispiele für solche Zielvorstellungen."

Das allgemeine Ziel des Lehrers auf der edukativen Ebene kann darin gesehen werden, die Kontrolle des Schülers in relevanten Lebensbereichen zu erhöhen.

---

[12] Allerdings behaupten Forscher auch, daß es interindividuelle Unterschiede in der Motivation nach Kontrolle besteht. So wird unterschieden zwischen einem Typ-A, der durch Wettbewerbsneigung, Leistungsorientierung und Aggressivität gekennzeichnet ist, und eine hohe Kontrollmotivation aufweist, und einem Typ-B, der weniger bestrebt ist, Kontrolle aufrechtzuerhalten und Kontrollverlust als weniger bedrohlich erlebt.

[13] Diese Auffassung des Verfassers wird allerdings nicht allgemein geteilt. So OSTERKAMP, 1983: "In den herkömmlichen Theorien wird das 'Kontrollbedürfnis' unter fremdbestimmten Bedingungen, d.h. in seiner defensiven, asozialen und rekationären Form als allgemeinmenschlich verabsolutiert. Statt die objektiven Bedingungen des 'Gefühls' der Kontrolle und seine Auswirkungen auf die subjektive Situation zu untersuchen bzw. das 'Kontrollbedürfnis' als relativ verselbständigtes Streben nach Sicherheit in Reaktion auf die existentielle Verunsicherung zu hinterfragen, wird es als individuelle Verhaltensvariante - tautologisch - für das Tun der Menschen verantwortlich gemacht: Menschen üben Kontrolle aus, weil sie ein Kontrollbedürfnis haben. Verhaltensunterschiede sind durch persönliche Eigenarten und diese wiederum durch individuelle Veranlagung/Erfahrungen bedingt. Die Notwendigkeit der individuellen Daseinssicherung unter konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen verschwindet im Nebel. - Man hat es hier mit 'bürgerlich'- psychologischen Theorien in dem Sinne zu tun, daß die fremdbestimmten Lebensumstände der Individuen in der kapitalistischen Gesellschaft schon in den Grundbegriffen blind reproduziert werden." Die These der Autorin, daß das Kontrollbedürfnis durch die Verhältnisse in der kapitalistischen Gesellschaft ausgelöst werden sollten, mutet aus heutiger Sicht naiv an. Dennoch muß diese Position erwähnt werden, um zu zeigen, daß die Annahme eines anthropologischen Grundbedürfnisses nach Kontrolle nicht durchwegs Anerkennung findet.

In den in I.1 untersuchten Lehrplänen und Schriften aus der Fachdidaktik oder deren Bezugswissenschaften sind zwar implizite Hinweise auf eine Bedeutung der Kontrolle wiederholt anzutreffen, insbesondere wenn betont wird, wie wichtig es sei, dem Lerner Überblickswissen zu vermitteln. Nirgends aber wird der Kontrolle das Gewicht beigemessen, das sie in der vorliegenden Arbeit bekommt.

2.3 Grundbedürfnisse als Manifestation des Kontrollmotivs

Nachdem Kontrolle als Hauptmotiv für menschliches Handeln beschrieben wurde, wird im Sinne einer genaueren Analyse versucht, dieses Hauptmotiv aufzugliedern. Dabei wird auf eine Forschungsrichtung zurückgegriffen, die sich ebenfalls bemüht, die Motivation menschlichen Handelns global zu beschreiben. Es handelt sich um die Bedürfnisforschung. Nach SCHÖNPFLUG (1992, 9 f.) werden Bedürfnisse

> "zu Motiven, d.h. zu Beweggründen, die alle anderen Funktionen wie Wahrnehmung, Denken und Handeln in Gang zu setzen vermögen. Sie lenken das Erkenntnisinteresse (z.B. die Aufmerksamkeit während der Beobachtung), die Vorstellung (z.B. in Wunschträumen) und die Handlungen (z.B. den Fortgang einer Arbeit)."

Bei dem hier artikulierten Anspruch, Verhalten allein auf das Prinzip der Bedürfnisbefriedigung zurückzuführen, stellt sich die Frage, inwiefern dieses Erklärungsmuster sich mit der Annahme eines ebenfalls alles erklärenden Kontrollmotivs verträgt. Um dies zu ergründen, muß genauer auf die Erkenntnisse der Bedürfnisforschung eingegangen werden. Die bekannteste und heuristisch fruchtbarste Beschreibung menschlicher Bedürfnisse stammt von MASLOW (1981)[14]. MASLOW postuliert die Existenz von fünf Bedürfnisgruppen, die hierarchisch angeordnet sind (vgl. hierzu auch HECKHAUSEN 1980, 105):

- die physiologischen Bedürfnisse (Hunger, Durst, Schlafen, Sexualität)
- die Sicherheitsbedürfnisse (Sicherheit und Schutz vor Schmerz, Furcht, Angst und Ungeordnetheit; Bedürfnis nach schützender Abhängigkeit, nach Ordnung, Gesetzlichkeit und Verhaltensregelung)
- die sozialen Bindungsbedürfnisse (Bedürfnisse nach Liebe nach Zärtlichkeit, nach Geborgenheit, nach sozialem Anschluß, nach Identifikation)

[14] Zur fachinternen Diskussion der einzelnen theoretischen Positionen der Bedürfnisforschung siehe HONDRICH/VOLLMER, 1983

- die Selbstachtungsbedürfnisse (Bedürfnisse nach Leistung, nach Geltung, nach Zustimmung)
- die Selbstverwirklichungsbedürfnisse (Selbsterfüllung in der Realisierung der eigenen angelegten Möglichkeiten und Fähigkeiten, Bedürfnis nach Verstehen und Einsicht)

MASLOW geht davon aus, daß die Bedürfnisgruppe der niedrigeren Hierarchiestufe befriedigt werden muß, bevor der Organismus sich um die Befriedigung der nächsthöheren Bedürfnisgruppe bemüht. Der hierarchische Aspekt des Stufenmodells wird in der Forschung in Frage gestellt (HONDRICH 1983, 63):

> "Es ist plausibel, das Stufenmodell dann zu ersetzen durch ein Modell der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Bedürfnisse, wobei eine Wichtigkeits- oder Wertrangordnung von Fall zu Fall je nach den Umweltveränderungen und den daraus folgenden Versagungen und Bedürfnisspannungen erfolgt."

Trotz dieser Einschränkung wird die von MASLOW vorgeschlagene Bedürfnisauflistung im allgemeinen akzeptiert (HONDRICH 1983).

Die Verbindung zur Kontrolltheorie wird gewährleistet, wenn die von MASLOW genannten Grundbedürfnisse als Ausdifferenzierung des alles bestimmenden Bedürfnis nach Kontrolle betrachtet werden. So entsprechen die **physiologischen Bedürfnisse** dem Ziel der physischen Integrität des Organismus und seiner Reproduktion. Es geht also um die vom Individuum oder von der Art angestrebte Kontrolle über den eigenen Körper und über die Umwelt. **Sicherheit** bedeutet, daß die Kontrolle über den Lebensraum durch keine fremde Macht bedroht wird. Die **soziale Anerkennung** als weiteres Grundbedürfnis erhöht die Kontrolle des Individuums, denn Zuwendung und Liebe bedeuten mehr Lebenschancen. Schließlich sind auch die Bedürfnisse nach **Selbstverwirklichung** dem Bedürfnis nach Kontrolle zuzuordnen, denn es geht hier um die Erweiterung von Kontrolle über die Welt (Wachstumsmotive).

An dieser Stelle darf ergänzend auf das Bedürfnis des Menschen hingewiesen werden, seinen Handlungen einen Sinn zu verleihen. Sinnsysteme lassen sich ebenfalls dem Sicherheitsbedürfnis, also dem Bedürfnis nach Kontrolle zuordnen: über sie wird dem Leben Kohärenz verliehen; sogar über den Tod hinaus läßt sich - beispielsweise durch transzendental orientierte Erklärungssysteme -Kontrolle sichern.

In den in I.1 durchgesehenen Schriften wird wiederholt auf Lernerbedürfnisse Bezug genommen, allerdings ohne daß dies systematisch geschieht und ein Bedürfnismodell als Ausgangspunkt zu weitreichenden didaktischen Maßnahmen gewählt wird.

2.4 Die Kognition als Kontrollinstrument

Die Kontrolle über relevante Lebensräume kann physisch ausgeübt werden. Dies ist vor allem der Fall im Tierreich. Beim Menschen erfolgt Kontrolle vorwiegend über mentale Prozesse, also kognitiv. Die kognitive Kontrolle wird durch die Mobilisierung von Schemata erreicht (DÖRNER et al. 1983, 333). Diese Schemata entstehen auf dem Hintergrund von Lebenserfahrungen nach folgendem Muster: konkrete Ereignisse haben eine Ablaufstruktur, die sich je nach Kontext mit leichten Modifikationen wiederholt. Wenn Menschen eine Situation mehrmals erleben, bilden sie daraus ein Schema, das ihnen die Einordnung weiterer ähnlicher Erlebnisse ermöglicht. Die Schemata selbst gesellen sich zu anderen, die vom Individuum bereits gespeichert wurden, und bilden so ein Netz, eine **kognitive Landkarte**. Auch Sinnsysteme sind in der kognitiven Landkarte verortet. Es handelt sich um kognitive Schemata, die das Leben in seiner Gesamtheit erfassen und Kausalzusammenhänge herstellen. Sinnsysteme ermöglichen es, Handlungsziele festzulegen.

Der Komplexitätsgrad der Operationen, die zur kognitiven Kontrolle notwendig sind, hängt von der Situation ab. In gewohnten Situationen erreicht der Organismus Kontrolle über Routinen, also über habitualisierte Denk- und Handlungsstränge (siehe u.a. BRANDER et al. 1985, DÖRNER et al. 1983). Dagegen werden in neuen, sich verändernden Situationen komplexe Verarbeitungsprozesse eingeleitet[15].

Als Instrument verfügt die Kognition über die Sprache: die Lebensbewältigung erfolgt nicht in Einsamkeit, sondern wird weitgehend sozial verwirklicht. Zur Kommunikation haben Menschen im Laufe ihrer Phylogenese (a posteriori) Symbole entwickelt, die mit Hilfe eines Systems von Lauten ein gemeinsames Aushandeln von Handlungsplänen ermöglicht. Ontogenetisch scheint das Sprachvermögen als Erbgut von Geburt an (a priori) verankert zu sein (vgl. VOLLMER 1987, 138 ff.). Die Sprache als Instrument scheint den

[15] Das meinen auch ABELS/STENGER, wenn sie - bezogen auf die Aufrecheterhaltung der Identität-feststellen: "Die Reflexionsfähigkeit wird immer dann gebraucht, wenn die Routine der Identitätserhaltung gestört wird." (ebd. 152)

Ausbau und die Festigung des kognitiven Systems, wenn nicht zu ermöglichen, doch zu begünstigen. Insofern ist Sprache ein Instrument der Kontrolle über die Welt. Dies betrifft sowohl die Außenwelt - dazu gehören auch die Mitmenschen - als auch die Innenwelt, sofern sie kognitiv erforscht wird (Selbstreflexion).
In den unter I.1 durchgesehenen Schriften wird der Aspekt einer kognitiven Kontrolle über Kognition am ausführlichsten in der Pädagogischen Psychologie von WEIDENMANN/KRAPP (1986) und in der Fremdsprachendidaktik von ZIMMERMANN (1989) aufgegriffen.

2.5 Vorschlag einer Reihe von Gegensatzpaaren als Instrumente kognitiver Analysen

Im folgenden wird aufgezeigt, daß mit Hilfe einer begrenzten Reihe gegensätzlich geordneter Kategorien die Möglichkeit eröffnet wird, zahlreiche Phänomene der Innen- und Außenwelt beschreibbar und verständlich zu machen.
Dieser Abschnitt stützt sich auf keine bereits vorhandenen Modelle, wurde also vom Verfasser selbständig entwickelt. Dabei ist die Idee einer Reihe von Gegensatzpaaren nicht neu (vgl. z.B. ROSENSTIEL et al; 1986, 176). Neu ist die Anordnung der Paare und vor allem die Initiative, sie in ein gesamtes System einzubauen und als Instrument kognitiver Analyse anzubieten. Es muß hervorgehoben werden, daß die Anordnung lediglich aus heuristischen Gründen vorgenommen wird; daß die Welt sich nicht in Gegensatzpaare einteilen läßt, ist dem Verfasser bewußt. Diese Begriffe markieren aber Extreme, die wahrzunehmen von großem Nutzen sind, wenn über Lebenserscheinungen nachgedacht wird. Besonders hervorzuheben ist der Umstand, daß die vorgestellten Gegensatzpaare nicht statisch, sondern stets in einem dialektischen Verhältnis stehen. Macht man sich aus heuristischen Gründen homöostatische Regelungstheorien zu eigen (HONDRICH 1983) so ist davon auszugehen, daß Organismen bestrebt sind, den Gleichgewichtzustand zu halten (ebd. 43 f.):

> "Biologische Systeme sind dadurch gekennzeichnet, daß sie bestimmte Zustände oder Zielgrößen konstant zu halten versuchen oder Abweichungen von diesen Idealwerten nur in einem bestimmten Ausmaß dulden (können). Wird das Maß überschritten, dann sorgt ein systemeigener Regelungsmechanismus dafür, daß die Störungen abgewiesen und die Soll-Größen wieder erreicht werden. Schafft der Mechanismus dies nicht, etwa weil die Umweltveränderung und die davon ausgehende Störung seine Regelungsfähigkeiten überfordert oder weil er im

Innern defekt ist, dann bricht das System zusammen: die Grenzen zu seiner Umwelt werden verwischt, seine Identität geht verloren."

Dies bedeutet, daß die inneren Zustände des Organismus, die sich als Bedürfnisse bemerkbar machen, sich stets im Ungleichgewicht befinden und durch Aktivität ins Gleichgewicht gebracht werden müssen.
Aufgeführt werden die Begriffe, die im Rahmen des Curriculums eine wichtige Rolle spielen:

2.5.1 Kontrolle und Hilflosigkeit

Es wurde bereits erörtert, daß Lebewesen versuchen, ihren Lebensraum unter Kontrolle zu behalten. Entsteht bei einem Lebewesen auf Dauer der Eindruck, es habe die Kontrolle über die Umwelt verloren und sei ihr ausgeliefert, so tritt das Phänomen der gelernten Hilflosigkeit auf (SELIGMAN, M. 1979, GRABITZ 1983). Wenn dieser Zustand andauert, reduziert es schrittweise seine Aktivitäten bis hin zur vollkommenen Resignation. Menschen streben danach, sich den größtmöglichen Handlungsraum offen zu halten, in dem sie sich als autonome, freie Individuen erleben können, die durch ihre Aktivitäten auf ihre Umwelt Einfluß nehmen.

2.5.2 Chaos und Ordnung

Prinzipiell versuchen Lebewesen Chaos zu vermeiden, weil in einer für sie als chaotisch erlebten Umwelt kein Gefühl der Kontrolle, also der aktuellen Kompetenz (zu diesem Begriff siehe DÖRNER 1983, 434) aufkommen kann. Entsteht bei ihnen das Gefühl, sich in einem chaotischen Umfeld zu bewegen, so bemühen sie sich in der Regel durch Aktivitäten Ordnung herzustellen. Bei dem Bemühen, aus dem Unvertrauten schrittweise Ordnung und Klarheit zu gewinnen, werden Kräfte mobilisiert und Fähigkeiten aktiviert und geübt, die wertvoll im Sinne der Lebenssicherung sind.

2.5.3 Klarheit und Unbestimmtheit

Der Gegensatz von Chaos und Ordnung in der Außenwelt entspricht auf der Wahrnehmungsebene des Subjekts dem Gegensatz von Klarheit und Unbestimmtheit. Diffuse Felder der Außenwelt lassen beim Subjekt das Gefühl der Unbestimmtheit entstehen und

sogleich den Wunsch aufkommen, Klarheit zu schaffen. Die Fähigkeit, Unbestimmtheit zu reduzieren, ist von großer Lebensrelevanz für den einzelnen. Sie muß auch trainiert werden.

2.5.4 Einfachheit und Komplexität

Wie der Gegensatz von Unbestimmtheit und Klarheit bezieht sich der Gegensatz von Einfachheit und Komplexität auf die Wahrnehmungsebene des Subjekts. Ein Realitätsausschnitt wird von einem Betrachter als einfach oder komplex wahrgenommen. Die Komplexität ist eine Funktion aus der Anzahl der Einzelelemente einer Struktur und der Anzahl der Verbindungen zwischen diesen Elementen.

2.5.5 Differenzierung und Integration

Bei der Betrachtung der Außenwelt und der in ihr zunächst nur global erkennbaren Strukturen bemüht sich das Individuum, sich ein genaueres Bild des Feldes zu verschaffen. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf Einzelteile des Ganzen, es wird differenziert. Andererseits werden die Einzelteile weiterhin in ihrer Beziehung zum Ganzen gesehen. Das Gesamtbild bleibt integriert. Bezogen auf die Bearbeitung eines Realitätsausschnittes stellen DÖRNER et al. (1983, 400 f.) fest:

> "Je differenzierter das Bild der Komponenten und ihrer Relationen ist, desto mehr gibt es natürlich auch Ansatzpunkte für gezielte Betrachtungen und gezielte Fragen. Die Verfügbarkeit über abstrakte UND differenzierte Gedächtnisbilder ist die beste Voraussetzung für die Erfassung der Struktur eines unbekannten Bereichs. Die Abstraktheit ermöglicht die Anwendbarkeit auf viele verschiedene Sachverhalte, die Differenziertheit, d.h. der Reichtum an Komponenten und Relationen, ermöglicht die gezielte Betrachtung und das gezielte Stellen von Fragen."

Der Gegensatz von Differenzierung und Integration, der hier zunächst in Bezug auf die Wahrnehmung eines Realitätsausschnittes durch das Individuum beschrieben wurde, läßt sich auch auf den Realitätsausschnitt selbst beziehen. So unterliegen beispielsweise soziale Gruppen oder Staatsgebilde einem permanenten, dialektischen Prozeß der Differenzierung und der Integration.

2.5.6 Individuum und Gesellschaft

Individuum und Gesellschaft stehen in einem gegensätzlich geordneten, sich dialektisch dynamisierenden Verhältnis. Individuen verspüren abwechselnd und situationsabhängig den Wunsch nach Einbindung in einer Gruppe oder aber das Bedürfnis nach Isolierung und Privatheit.

2.5.7 Konkretion und Abstraktheit

"Konkretion" bezieht sich auf den Realitätsgrad eines wahrgenommenen Realitätsausschnittes. "Abstraktion" meint die kognitive, schematische Repräsentation dieser Ausschnittes beim wahrnehmenden Subjekt. Es ist davon auszugehen, daß Lerner sowohl ein Bedürfnis nach einer abstrakten, schematischen Erfassung der ihnen angebotenen Realitätsauschnitte haben, als auch die abstrakten Schemata mit sinnlich wahrnehmbaren Erlebnissen füllen möchten. Auch hier stehen beide Phänomene in einem dialektischen Verhältnis und dynamisieren sich gegenseitig: die Existenz eines kognitiven Schemas induziert potentiell den Wunsch, es mit Realität zu füllen, real Erlebtes wiederum führt zur Bildung von Schemata, die selbst nach Differenzierung in der realen Welt drängen usw.

2.5.8 Kognition und Emotion

Das Verhältnis von Kognition und Emotion ist in der Wissenschaft nicht geklärt[16]. Es scheint aus heuristischen Gründen günstig, hier ein Gegensatzpaar zu konstruieren und

[16] Gegenwärtig dominieren in der Emotionsforschung funktionalistische Sichtweisen, die Emotionen dadurch zu bestimmen versuchen, daß sie ihnen Zweckdienlichkeit zuschreiben und das Vorhandensein von Emotionen mit dieser Zweckdienlichkeit erklären (ULICH, 1992, 128 f.). Auch wenn dem Verfasser diese Position wegen ihrer Operationalisierbarkeit dienlich erscheint, soll nicht verborgen werden, daß sie Kritiker findet. So ULICH (1992, 129): "Wenn die einzige oder hauptsächliche Daseinsberechtigung von Emotionen in ihrer Zweckdienlichkeit für das 'Überleben' oder für das 'Handeln'gesehen wird, so kommt hierin jedoch ein für unsere Gesellschaft typischer Utilitarismus zum Ausdruck ... Eine Alternative zu der heute vorherrschenden funktionalistischen Sichtweise könnte in einer personorientierten Emotionsforschung bestehen, die Emotionen auffaßt als persongebundene Zuständlichkeiten, als subjektive Erfahrungstatsachen bzw. Bewußtseinsinhalte, in denen sich persönliche Betroffenheit und Engagement in unseren Beziehungen zu uns selbst und zur Umwelt ausdrücken, und die wir aus der Perspektive der Person, d.h. aus deren ganzheitlichem Erleben und Handeln beschreiben müssen." Hier wird deutlich, daß ULICH den Boden des Rationalen verläßt. Aus heuristischen Gründen scheint es dienlich, der Kognition einen steuernden Einfluß auf die Emotionen zuzubilligen.

Emotionen als Elemente zu beschreiben, die sich in bestimmten Situationen als besonders lebensfördernd erweisen, wenn sie die Freisetzung von Energien begleiten, in anderen Situationen aber als dysfunktional. Auf diesen Punkt wird in 2.7.1.2 im Zusammenhang mit der Beschreibung der Wirkung von Emotionen in Problemlösesituationen näher eingegangen. Vorerst kann festgestellt werden, daß der Organismus Kontrolle über den Einsatz kognitiver Schemata gewinnt und daß diese Kontrolle sich gelegentlich gegen die Freisetzung emotionaler Impulse richtet. Im Lebensvollzug führen unkontrollierte Emotionen zu Konflikten, die sich insgesamt als kontraproduktiv im Sinne der Lebensbewältigung erweisen. Insofern kann die Kontrolle von Emotionen durch das Individuum selbst als ein wichtiges Lernziel betrachtet werden. In den Richtlinien und Lehrplänen wird dieses Ziel als "Selbstbeherrschung" und "Selbstdisziplin" bezeichnet.

2.5.9 Zwang und Freiheit

Allein die individuelle Bewältigung des Alltags verlangt vom einzelnen, daß er sich selbst gegenüber Zwang ausübt, wenn er unbequeme Handlungen ausführen muß. Dieser Zwang verschärft sich in Gesellschaft, denn von ihr gehen Leistungs- und Anpassungsdruck aus. Der Grad des ausgeübten Zwangs und der Freiheiteinengung variert stark nach dem Situationstyp. In der Schule wird das Gegensatzpaar Zwang/Freiheit besonders wirksam; dort müssen junge Menschen durchgehend zu Handlungen angeregt werden, die sie ohne Zwang nicht durchführen würden. Darauf reagieren sie vielfach offen oder verdeckt aggressiv, was den Lebensraum Schule insgesamt und die Arbeit des Lehrers im besonderen belastet:

> "Disziplin und Mitarbeitsprobleme stehen in allen Lehrerbefragungen (s. zusammenfassend HOFER 1986) ganz oben in der Liste der beruflichen Schwierigkeiten, über die Lehrer berichten." (RHEINBERG, F./MINSEL, B. 1986, 331)

2.5.10 Zur Dialektik innerhalb der Gegensatzpaare

Am Beispiel des Gegensatzes von Zwang und Freiheit in der schulischen Situation läßt sich die Ungleichgewichtsdialektik aufzeigen, die bereits in 2.5 (S. 47) erwähnt wurde. Die Lerner wünschen sich Bedingungen im Klassenzimmer, die ihnen eine Aufnahme des Stoffes ermöglichen. Dies erfordert vom Lehrer offenen oder verdeckten Einsatz von Zwang. Dadurch wird der Wunsch nach Freiheit beim Schüler ausgelöst. Gibt der Lehrer diesem Bestreben nach, so ist die Gefahr einer Verschlechterung der Lernbedingungen

gegeben. Beim Schüler wird das "Verlangen" nach Zwang dominant und das Bedürfnis nach Freiheit rückt in den Hintergrund. Der Lehrer muß sich also kontinuierlich auf ein Ungleichgewicht der Bedürfnislage einstellen und abwechselnd - situationsabhängig - auf die impliziten gegensätzlichen Forderungen der Schüler eingehen.[17]

2.5.11 Bezug zu der in I.1 untersuchten Literatur

Es sind Parallelen zwischen dem hier dargestellten Modell und LASSAHNs (1983) Gleichgewichtstheorie aufzuzeichnen.

Prinzipiell jedoch ist in der untersuchten Literatur die Auflistung von Gegensatzpaaren als heuristisches Mittel für die Hand des Lehrers zum Verständnis des Lerners und für die Hand des Schülers als Hilfe zur Bewältigung von Lebenssituationen weder implizit noch explizit anzutreffen. Deshalb handelt es sich bei dieser Komponente des Modells nicht - wie an anderer Stellen - um eine Integration von in der fremdsprachendidaktischen oder pädagogisch-anthropologischen Literatur zerstreuten Aussagen zum Lerner, sondern um ein Konstrukt, das aus Wissenselementen anderer wissenschaftlicher Bereiche, insbesondere aus der Kognitionspsychologie zusammengestellt ist.

2.6 Empathie

Eine weitere bedeutsame Dimension beim Aufbau des Lernerkonstruktes ist die Empathie als die Fähigkeit, sich in die Welt und die Bedürfnisse eines anderen hineinzudenken. Die Empathie tritt in der Literatur immer deutlicher als zentrale anthropologische Dimension auf, nicht nur in pädagogischen (KRAPPMANN 1983, MEYER, M. A. 1989), sondern auch in fremdsprachendidaktischen Schriften auf (BUTTJES 1989, DÜWELL 1989, KLEPPIN 1989, WISSNER-KURZAWA 1989).

2.7 Problemlösen

Im Hinblick auf eine Präzisierung der Aufgabe des Lehrers stellt sich nun die Frage, in welchem konkreten Kontext Kontrolle oder Mangel an Kontrolle sichtbar wird. Sichtbar wird die Kontrolle in Problemsituationen. Den Schülern helfen, mehr Kontrollkompetenz

[17] Diese Erscheinung wird generell durch die Führungsforschung bestätigt (vgl. LÜCK, 1987, 184 ff., Stroebe et al. 1990, 356 ff.)

zu gewinnen, bedeutet also, sie zu "erfolgreichen Problemlösern zu machen"[18]. "Problemlösen" wird definiert als "die Transformation eines unerwünschten Ausgangszustandes in einen erwünschten Endzustand...wobei die Transformation durch eine 'Barriere' behindert wird" (DÖRNER et al. 1983, 329).

Man kann zwischen vier Ebenen des Problemlösens unterscheiden. Auf der ersten Stufe sind Routinehandlungen angesiedelt: auf Grund von Erfahrungen in einem Lebensfeld haben sich Automatismen herausgebildet, die Reflexion ersparen. Auf der nächsten Bewußtheitsstufe verlangen bestimmte Handlungen vom Akteur, daß er Wissen einsetzt. Die Fähigkeit, vorhandenes Wissen zum Lösen von Problemen anzuwenden, wird in Anlehnung an DÖRNER et al. (1983, 421 ff.) "epistemische Kompetenz" genannt. Eine dritte Ebene betrifft Handlungen, die weder auf Grund von Routinen, noch auf Grund von vorhandenem Wissen vollzogen werden können. Hier müssen neue Schemata entwickelt werden. Die Fähigkeit, noch nicht vorhandenes Wissen schlüsseziehend aufzubauen und zum Problemlösen einzusetzen wird in Anlehnung an DÖRNER (ebd. 412 ff.) "heuristische Kompetenz" genannt. Schließlich gibt es eine Instanz, die die durchgeführten Handlungen auf ihre Adäquatheit prüft. Diese Ebene wird hier Kontrollebene genannt. Auf dieser Stufe steuert sich der Mensch selbst kognitiv (Metakognitionen). Hier sind die Sinnsysteme angesiedelt (BENESCH 1992).

Grundsätzlich wird - natürlich meist implizit und unreflektiert - im Lebensvollzug stets der Bedürfnishaushalt und seine Ausgewogenheit im Auge behalten. Bei einer Gefährdung des Gleichgewichtes dieses Haushaltes - also beim Auftreten eines Problems - werden Suchaktivitäten eingeleitet, die sich sowohl auf die Außenwelt als auch auf die Innenwelt des Organismus richten.

---

[18] Das hier definierte Ziel kommt der Berufsmotivation zahlreicher Kollegen entgegen: Nach RHEINBERG/MINSEL (1986, 323 ff.) läßt sich die Motivation von Lehrern für die Ausübung ihres Berufes in zwei Motivgruppen aufteilen: zum einen werden Anschlußmotive genannt, zum anderen Machtmotive, die darauf beruhen, daß man den Zustand anstrebt, sich "im Einfluß auf andere Personen wichtig, wertvoll und stark zu fühlen" (ebd. 326). Günstig scheint es zu sein, wenn dieses Machtmotiv seine Realisierung in dem Ziel sucht, die Schüler dahin zu beeinflussen, daß sie ihre Fähigkeiten ausbauen und entfalten:
"Entwicklungsförderliche Wirkung im anderen zu erzielen und dies als befriedigend zu erleben, paßt vorzüglich zur edukativen Dimension der Anforderungen an Lehrer. Das gleiche gilt für die Veranlassung lernförderlicher Schüleraktivitäten. Wenn dies in sich, also intrinsisch, Anreiz für Lehrer besitzt, erscheint die Unterrichtssituation weit freudvoller, als wenn die 'Motivierung'von Schülern als lästige Zwischenaufgabe auf dem Weg zu eigenen herausfordernden Lehrleistungszielen gesehen wird." (ebd. 326)

2.7.1 Die Betrachtung der Außenwelt

Ein wesentlicher Aspekt von Intelligenz besteht darin, zu erkennen, daß Probleme überhaupt vorhanden sind, und daß diese präzise definiert werden müssen, um gelöst zu werden. Nach NEBER (1987, 58) ist besonders für die Orientierungsphase eine Problemlöseeinstellung entscheidend. Sie bewirkt, daß Streßsituationen als Problem und nicht als Bedrohung interpretiert werden.

Beim Auftreten eines Problems werden zunächst Denkaktivitäten ausgelöst, die sich auf die äußere Welt richten und durch mentale Organisations- und Reorganisationsprozesse darauf abzielen, zunächst modellhaft das Problem zu lösen.

2.7.1.1 Problemlösewissen

Strukturwissen vs. Produktionswissen

Kognitive Schemata sind hypothetische Gedächtnisstrukturen, die Erfahrungen eines Realitätsbereiches zusammenhängend repräsentieren. Ein kognitives Schema ermöglicht aber NICHT die schnelle Planung und Ausführung einer kreativen Problemlösung. Eine solche Übersetzung leisten Produktionssysteme (RÜPPELL et al. 175 f.). Das produktive Denken funktioniert als synergetisches Zusammenspiel von Wissensstrukturen und generalisierten Denkoperationen. Produktionssysteme repräsentieren Prozeßwissen. Die Anwendung einer Produktion führt häufig dazu, daß ein Zwischenziel gesetzt wird. Das Erreichen eines gesetzten Zieles führt dazu, daß die Kontrolle auf das nächst höhere Ziel übergeht. So folgt das produktionssystemgesteuerte Verhalten einer hierarchischen Zielstruktur. Nach Wiederholung und Routinisierung werden Produktionen in Makroproduktionen zusammengefaßt (RÜPPELL et al. 175 ff.)

Spezifisches Wissen vs. allgemeine Heuristiken

Man kann zwischen zwei Wissensformen unterscheiden. Zum einen verfügt das Individuum über ein epistemisches Wissen, das "Lösungsmuster" zusammenfaßt. Dadurch können bereits operationalisierbare "Produktionen" mobilisert und zum Problemlösen eingesetzt werden. Zum anderen verfügt es über Heurismen, die ihm ermöglichen, noch nie erlebte Situationen durch Generieren von neuen Problemlöseverfahren zu meistern.

2.7.1.2 Emotionen als intervenierende Variablen beim Problemlösen

Die ablaufenden Prozesse werden durch Emotionen in Gang gesetzt und dynamisiert. Emotionen können sich aber auch störend auswirken. So ist Impulsivität, insbesondere in Problemfeldern, die soziale Komponenten einschließen, eine negativ wirkende Determinante (NEBER 1987, 62). Aus der Sicht der Problemlösepsychologie lassen sich sich in Anlehnung an DÖRNER et al. (1983) folgende Auswirkungen von Emotionen in Problemlösesituationen feststellen:

Zunächst fällt auf, daß Problemlösendes Denken immer Situationen betrifft, über die im Augenblick eine Kontrolle nicht vorhanden ist. Ein ungelöstes Problem bringt einen emotional negativ gefärbten Zustand hervor, der angstbesetzt sein kann. Nun wirkt sich nach DÖRNER et al. Angst negativ auf die Qualität des Denkens aus: im Angstzustand muß schnell reagiert werden. Die Verhaltenssteuerung wird verlegt von reflexiven Vorgängen auf habitualisierte Abläufe. Habitualisierte Abläufe verringern die Denktätigkeit:

> "Die 'Externalisierung' der Verhaltenssteuerung bedeutet gewissermaßen ein Abschalten des 'Denkapparates', ein Abschalten der heuristischen Tätigkeit. Damit verbunden ist ein gewisser Konservatismus im Verhalten. Das Individuum ist auf diejenigen Verhaltensweisen für den Umgang mit den neu auftauchenden Situationen angewiesen, die es schon hat; die Konstruktion neuer Verhaltensweisen ist kaum noch möglich ('Automatisierungsschaltung')." (DÖRNER 1983, 427)

Insofern kann vermutet werden, daß in Problemsituationen Emotionen sich meist dysfunktional erweisen. Hier hilft die Distanz, die durch eine stabile und reichhaltige kognitive Landkarte erzeugt werden kann.

2.7.2 Die Betrachtung der Innenwelt: metakognitive Reflexion

Beim Vorgang des Problemlösens treten Situationen auf, die Selbstreflexion induzieren. Das Individuum beschäftigt sich mit den eigenen Denkprozessen, man spricht dann von metakognitiver Reflexion. Nach NEBER 1987 (in Anlehnung an KLUWE 1982) wird metakognitive Reflexion in folgenden Situationen eingeleitet:

- bei Schwierigkeiten
- bei Veränderungen der Situation
- bei Übergängen

- bei unerwarteten Ergebnissen
- bei Erfolglosigkeit
- zur Verbesserung der Ökonomie
- grundsätzlich als Hintergrundkontrolle

Nach NEBER (1987, 53) bezieht sich Metakognition "auf introspektives Wissen über kognitive Zustände und Prozesse. Die Funktion metakognitiver Prozesse ist es, die Nutzung und den Einsatz kognitiver Operationen und Strategien zu steuern." Für MANDL et al. (1986, 210 f.) werden als Metakognitionen "zum einen bestimmte naivpsychologische Annahmen einer Person hinsichtlich ihres kognitiven Funktionierens bezeichnet, zum anderen aber auch bestimmte psychische Prozesse oder Maßnahmen, mit denen eine Person auf die Kontrolle oder den Verlauf ihres Denkens Einfluß nimmt...". Die Betrachtung der Innenwelt ist ein Vorgang, der darauf abzielt, autonome Selbstmodifikationen einzuleiten. "Metaverständnis" wird definiert als die Fähigkeit, sich seines eigenen Wissens oder Nicht-Wissens zu vergewissern (ebd. 214). Metaverständnis erstreckt sich auf eine gelenkte und ökonomische Suche nach Information. Die Autoren zeigen auf, daß die metakognitive Selbststeuerung trainierbar ist (216 ff.)[19].

2.7.3 Der Bezug zu der in I. 1 durchgesehenen Literatur

In die vorangehenden Beschreibungen insbesondere bei der Betonung metakognitiver Prozesse gehen Elemente aus der kognitionspsychologisch orientierten Pädagogischen Psychologie ein (WEIDENMANN/KRAPP 1986). In der Fremdsprachendidaktik wird

---

[19] Mandl, H. et al. In: Weidenmann/Krapp, 1986, 217 f:
"Ein weiteres Beispiel für eine Trainingsstudie ist die Untersuchung von Palincsar & Brown (1984). Sie hatte zum Ziel, den Erwerb von Fertigkeiten der Selbststeuerung durch Beobachtung des Steuerungsverhaltens anderer Personen in sozialen Situationen zu fördern...Teil dieses Programms war ein interaktives Lernspiel: Schüler und Tutor lenkten wechselseitig einen Dialog über einen Textabschnitt, wobei der jeweils Gefragte vor dem Lesen Vorhersagen über den Text machen, einen Bezug zum Vorwissen herstellen, oder nach dem Lesen den Text wiedergeben sollte. Anschließend spielte der Schüler einen Lehrer, der den nachfolgenden Abschnitt unterrichten sollte; d.h. er mußte zusammenfassen, diskutieren, klären, Fragen stellen und Vorhersagen über den weiteren Verlauf machen. Gleichzeitig wurde dem Schüler mitgeteilt, daß dies allgemeine Strategien seien, die ihm dabei helfen könnten, den Text zu bearbeiten (...) Die Resultate zeigten, daß man die metakognitive Selbststeuerung beim Lesen mit Prozessen wie der Aktivierung des Vorwissens, der Planung von Lernaktivitäten, dem Erkennen und Beheben von Verstehensproblemen, dem Memorieren von Textinformationen usw. tatsächlich trainieren kann." An dieser Stelle kann die verblüffende Analogie zu dem vom Verfasser entwickelten methodischen Konzept "Lernen durch Lehren" hervorgehoben werden.

diese Richtung intensiv von ZIMMERMANN (1989) rezipiert. Besonders fruchtbar für das vorgestellte Konzept sind die Quellen aus der Problemlösepsychologie (DÖRNER 1983, NEBER 1987).

2.8 Merkmale erfolgreicher Problemlöser

Nachdem zum Zweck der Aufstellung eines Lernerkonstruktes angenommen wurde, daß menschliches Handeln im wesentlichen durch das Kontrollmotiv gesteuert wird, und daß dieses Motiv sich in verschiedenen Bedürfnissen aktualisiert, wurde die Kognition als Kontrollinstanz beschrieben. Da die verfolgte didaktische Intention darin besteht, die Lebensfähigkeit der Schüler, also ihre Kontrollkompetenz zu erhöhen, gilt es, die Effektivität der Kontrollinstanz Kognition zu verstärken. Dies kann gelingen, wenn Instrumente erarbeitet werden, die der Kognition bei der Analyse von Realitätsauschnitten verfügbar sind. Ein Instrument besteht im Angebot einer Reihe von Gegensatzpaaren, die besonders hilfreich sind, wenn es darum geht, scheinbar paradoxe in Wahrheit aber in einem ständigen dialektischen Fortschreiten befindliche Prozesse zu begreifen. Wirksam werden die angebotenen Instrumente in erster Linie in Situationen, die eine kognitive Verarbeitung erfordern, also wenn das Subjekt vor ein Problem gestellt wird. Deshalb wurde überlegt, welche Prozesse beim Problemlösen wirksam werden.

Da das globale Ziel der vorliegenden Arbeit in der Förderung der Problemlösekompetenz des Lerners liegt, sollen abschließend in Anlehnung an DÖRNER et al. (1983) die Dimensionen genannt werden, in denen sich erfolgreiche Problemlöser von nichterfolgreichen unterscheiden. Es sind dies:

- Das explorative Verhalten
  Erfolgreiche Problemlöser zeigen die Tendenz, neue Felder aufzusuchen. Die Exploration zeichnet sich sowohl durch Diversität als auch durch Spezifizität aus (DÖRNER 1983, 334). Dies bedeutet, daß sie sich sowohl ein breites Bild über die Realität als auch einen vertieften Einblick in den jeweiligen Bereich verschaffen.
- Eine große Anzahl abstrakter Schemata
  Infolge habitueller Neugier (DÖRNER 1983, 333) entwickeln erfolgreiche Problemlöser zahlreiche Aktivitäten, um neue Bereiche zu erschließen. Dabei werden neue Schemata gewonnen.
- Die Extraversion

Extraversion erfaßt Aspekte der Offenheit für Erfahrungssammlung. Diese Dimension zeigt eine signifikante Korrelation zur Problemlöseleistung (DÖRNER 1983, 345).

- Die Selbstsicherheit
  Die Selbstsicherheit korreliert sehr bedeutsam zur Problemlöseleistung (DÖRNER 1983, 347). Mit Selbstsicherheit meinen DÖRNER et al. "etwas, das man umgangssprachlich am ehesten als optimistisch-realistisches, selbstkritisches Zutrauen in die eigene Handlungsfähigkeit für wesentliche Lebensbereiche bezeichnen könnte." (ebd. 348)
- Die heuristische Kompetenz
  Unter "heuristischer Kompetenz" verstehen DÖRNER et al. (ebd. 413) "das Ausmaß des Zutrauens, welches ein Individuum in seine Fähigkeit setzt, eine Absicht auch dann erledigen zu können, wenn ihm kein oder nicht genügend Operatorwissen zur Verfügung steht".[20]

Nach DÖRNER et al. (1983, 439) läßt sich zusammenfassend folgendes fiktive Bild eines erfolgreichen Problemlösers aufstellen:
Aufgrund seiner hohen epistemischen und heuristischen Kompetenz hat der erfolgreiche Problemlöser eine hohe Tendenz zur diversiven Exploration. Dadurch sammelt er verschiedenartige abstrakte Schemata über verschiedene Realitätsbereiche. Die so erreichte Abstraktion verstärkt seine Distanz, die ihn in Problemsituationen gegen dysfunktionale Emotionen schützt. Das Bewußtsein, über viele zum Problemlösen einsetzbaren Schemata zu verfügen, erhöht sein Selbstbewußtsein und seine Tendenz, neue Felder aufzusuchen. Das wiederum erweitert seinen Erfahrungsschatz, der sich in Form von kognitiven Schemata verdichtet usw.
Hier handelt es sich also um eine sich selbst dynamisierende Kausalkette.

An dieser Stelle muß noch einmal betont werden, daß das Modell keine Vollständigkeit beansprucht. Es wurden lediglich die Dimensionen angeführt, die notwendig sind, um das Curriculum zu begründen und zu beschreiben. Weitere Eigenschaften, die ebenfalls zum Bild eines erfolgreichen Problemlösers gehören, wie z.B. die soziale Kompetenz oder die

[20] Unter "Operatorwissen" ist das Wissen zu verstehen, das ein Akteur aufgrund erworbener Routinen zur Lösung eines Problems unmittelbar einsetzen kann.

Kreativität, lassen sich unschwer unter eine der oben genannten Dimensionen subsumieren.

2.9 Übersicht und Zusammenfassung

Das Lernerkonstrukt (Übersicht)

I. Kontrolle

Grundbedürfnisse als Manifestation des Kontrollmotivs
- Physiologische Bedürfnisse
- Sicherheit
- Liebe und Zugehörigkeit
- Wertschätzung
- Selbstverwirklichung

II. Kognition als Kontrollinstrument

III. Gegensatzpaare als Instrumente kognitiver Kontrolle

Hilflosigkeit	/	Kontrolle
Chaos	/	Ordnung
Unbestimmtheit	/	Klarheit
Komplexität	/	Einfachheit
Differenzierung	/	Integration
Individuum	/	Gesellschaft
Konkretion	/	Abstraktion
Emotion	/	Kognition
Freiheit	/	Zwang

IV. Empathie

V. Betrachtungsfelder beim Problemlösen

Außenwelt
- Epistemische Kompetenz
- Heuristische Kompetenz

Innenwelt
- Metakognitionen

VI. Merkmale erfolgreicher Problemlöser

Hohes Kontrollniveau erreicht durch:
- Epistemische und heuristische Kompetenz
- Exploratives Verhalten
- Abstraktheit

- Extraversion
- Selbstsicherheit

Zusammenfassung:

Es wurde ein Lernerkonstrukt entwickelt, das als Hauptmotiv menschlichen Handelns das Kontrollmotiv postuliert. Die Grundbedürfnisse lassen sich dem Kontrollmotiv zuordnen. Zur Kontrolle dient die Kognition. Diese bedient sich kognitiver Instrumente. Als kognitive Instrumente werden im Rahmen des Konstruktes Gegensatzpaare angeboten, die Erscheinungen der Lebenswelt zu begreifen helfen. Kognitive Verarbeitung erfolgt besonders intensiv in Problemsituationen. Das Ziel von Unterricht läßt sich als Aufbau von Problemlösekompetenz definieren. Sowohl die Problemlösekompetenz als auch die Merkmale erfolgreicher Problemlöser werden so detailliert von der Problemlösepsychologie beschrieben, daß es möglich ist, eine Auflistung von Eigenschaften vozunehmen, die durch konkrete unterrichtlichen Maßnahmen zu fördern sind. Auf diese Weise entsteht ein Lernerbild, das bei der Entwicklung eines Curriculums als operationalisierbare Basis dienen kann.

Das Modell integriert wesentliche Aussagen zum Lerner, die in der Fremdsprachendidaktik und ihren Bezugswissenschaften formuliert werden. Darüber hinaus stützt es sich weitgehend auf Befunde der Kognitionspsychologie und der Problemlösepsychologie.

II. TEIL

DAS CURRICULUM

Nachdem im I. Teil ein Lernerkonstrukt entworfen wurde, das die Struktur des Lerners modellhaft darstellt, soll nun aufgezeigt werden, mit welchen methodischen Maßnahmen und an welchen Inhalten die gesellschaftlich gesetzten Ziele von Unterricht erreicht werden können.

1. Projektunterricht als methodisches Substrat des Modells

Den Schülern soll eine Lernumwelt angeboten werden, die ihnen ermöglicht, für die Lebensbewältigung bedeutsame Kompetenzen aufzubauen. Nach Meinung des Verfassers werden solche Lernumwelten am besten durch Projektunterricht strukturiert.

1.1 Die Grundstruktur von Projektunterricht

Das Konzept des Projektunterrichts kann mit dem Begriff des "learning by doing" zusammengefaßt werden. Die Schüler führen das durch, was sie lernen sollen. Im Fremdsprachenunterricht z.B. lernen die Schüler dadurch die Fremdsprache, daß sie in der Fremdsprache kommunizieren. Projekte bestehen aus einem Projektziel, wobei ein "Vertrag" (Vgl. DEWEY 1964) zwischen dem Lehrer und den Schülern abgeschlossen wird: die Schüler bekommen Freiräume, in denen sie selbstständig auf das Erreichen des Projektzieles hinarbeiten können. Der Lehrer unterstützt sie dabei. Bewertet wird die Arbeit erst beim Vorstellen des Projektergebnisses. Als Projektziel kann beispielsweise die Anfertigung eines Filmes zu einem bestimmten Thema festgesetzt werden. Prinzipiell aber kann jede Tätigkeit, die das gemeinsame Erstellen eines Produktes zum Ziel hat, "Projekt" genannt werden. In diesem Sinne ist die Anfertigung eines Referates in Gruppenarbeit bereits ein Projekt. Einen vorzüglichen Einblick in diese Thematik liefert für den Fremdsprachenunterricht das grundlegende Werk von LEGUTKE (1988, 1991). Die Tatsache, daß im Projektunterricht zwischen Schülern und Lehrer das Erstellen eines Handlungsproduktes vereinbart wird, macht Projektunterricht zum **handlungsorientierten** Unterricht. Der Schüler eignet sich die Lernumwelt in aktiver Auseinandersetzung mit

ihr an. Um eine aktive Auseinandersetzung des Schülers mit der Umwelt einzuleiten, ist es notwendig, diese so reich und anregend zu gestalten, daß der Drang zur Handlung entsteht. Ferner muß dem Lerner so viel Freiheit gegeben werden, daß er diesem Drang nachkommen kann. Weil die Schülerkompetenzen stets wachsen, muß sich die Umwelt an diese Entwicklung anpassen. Es muß auf einen schrittweisen Anstieg der Komplexität der angebotenen Inhalte und der durchzuführenden Handlungen geachtet werden, sonst verliert die Lernumwelt ihren Reiz. Der Lehrer bleibt derjenige, der die zur Selbsttätigkeit provozierende Handlungssituation schafft (NEBER 1987, 78). LOMPSCHERS (1972) Untersuchungen führten zu dem Schluß, daß eine Förderung solcher Fähigkeiten nur langfristig und innerhalb des regulären Unterrichts möglich ist (NEBER 1987, 74). Es findet eine Problemlöseförderung nicht als spezielle Veranstaltung statt, sondern im regulären Kontext des Lernens und Lehrens (NEBER 1987, 84).

1.2 Projektunterricht und Lebensbewältigung

An dieser Stelle werden die Dimensionen in Erinnerung gebracht, die im Zusammenhang mit der Beschreibung des Lernerkonstruktes als bedeutsam für die Lebensbewältigung genannt wurden und durch Projektunterricht besonders gefördert werden. Wo es notwendig ist, werden auch einige Aspekte genannt, die im Lernerkonstrukt nicht explizit aufgetreten sind, die aber von ihm ableitbar sind und von den als Referenzen herangezogenen Kognitionspsychologen, insbesondere also DÖRNER (1983) und NEBER (1987) aufgezählt werden. Es sind dies

- die kognitive Strukturiertheit
- das Ausführen von koordinierten Tätigkeiten
- die Selbstreflexion und die Selbstbewertung
- die Selbstregulation
- die Methodenreflexion
- das explorative Verhalten
- die Ausdauer(Persistenz)
- die Autonomie, die Selbstständigkeit
- die Selbstdisziplin
- die Selbstsicherheit

Im folgenden wird Punkt für Punkt aufgezeigt, inwiefern eine Lernumwelt, die durch Projektunterricht bestimmt wird, diese Dimensionen fördert.

1.2.1 Projektunterricht und die Förderung der kognitiven Strukturiertheit

Kognitive Strukturiertheit entwickelt sich vorwiegend im Zusammenhang mit der Reduktion von kognitiven Dissonanzen, denn erst angesichts von Dissonanzen werden intensive Strukturierungsprozesse eingeleitet. Im Projektunterricht werden im Zusammenhang mit der Zielerreichung und den damit verbundenen Problemen zahlreiche Diskrepanzen in der kognitiven Struktur von Lernenden ausgelöst. Kognitive Strukturiertheit ist bedeutsam für die Lebenskompetenz, weil sie die Integration komplexer Informationen begünstigt. Personen mit hoher kognitiver Strukturiertheit verarbeiten Informationen schneller als andere. Deshalb suchen sie Informationen aktiver als andere. Sie entwickeln viele Suchperspektiven und stellen mehr Fragen beim Problemlösen. Schließlich zeichnen sie sich durch kontrolliertes divergentes Denken aus (NEBER 1987, 62).

1.2.2 Projektunterricht und koordiniertes Handeln

Nach NEBER (1987, 78) muß die Instruktion im Unterricht so angelegt sein, daß sie zu koordinierten Tätigkeiten der Lernenden führt. Da bei der Projektarbeit längerfristig geplante Handlungsstränge zur Zielerreichung entwickelt werden müssen - und dies in Abstimmung mit den zielgerichteten Handlungen anderer Gruppenmitglieder -, fördert Projektunterricht koordiniertes Handeln in hohem Maße.

1.2.3 Projektunterricht, Selbstreflexion und Selbstbewertung

Koordiniertes Handeln führt zu einer Beschäftigung mit dem Selbst. Es werden Pläne entwickelt, und bei auftretenden Problemen wird über die eigenen Fähigkeiten und Strategien nachgedacht. Projektunterricht, weil er komplexe Handlungen auslöst, die selbst in Teilhandlungen zerfallen (auch das gesamte Projekt läßt sich in Teilprojekten aufsplittern, es werden diverse Problemräume gebildet und separat angegangen), zwingt immer wieder zu einer Evaluation des Erreichten und zu einer Analyse der möglichen Fehler. Die Beschäftigung mit dem Selbst, wenn sie nicht manisch-zerstörerisch betrieben wird, gleicht einem dauerhaften Prozeß der Selbstevaluation. Nachgedacht wird über die

Ziele, die man sich gesetzt hat, über die Mittel, die man dazu verwendet hat, über die Kosten-Nutzen-Relation in Bezug auf die aufgewendeten Anstrengungen und den mit dem Erreichen des Zieles erbrachten Nutzen. Insofern fördert Projektunterricht Selbstreflexion und Selbstevaluation in hohem Maße.

1.2.4 Projektunterricht und Selbstregulation

Die Fähigkeit zur Selbstregulation, d.h. die Kunst, eigene zum Teil widersprüchliche Impulse und Zielanstrengungen aufeinanderzubeziehen und produktiv zu harmonisieren, ist sehr bedeutsam für die Lebenskompetenz. Sie erlaubt es u.a., ökonomisch mit den eigenen Ressourcen umzugehen. Selbstregulatorische Aktivitäten werden von schlecht definierten Problemen ausgelöst. Schlecht definierte Problemsituationen weisen folgende Merkmale auf (DÖRNER 1983, 19 ff.):

- Komplexität
- Intransparenz
- Vernetztheit
- Offenheitsgrad der Zielsituation
- Eigendynamik
- Exponentielle Entwicklung von Variablen
- Polytelie

Projektunterricht liefert schlecht definierte Problemsituationen, fördert also die Selbstregulation.

1.2.5 Projektunterricht und Methodenreflexion

Beim Durchführen von Projekten erkennen die Schüler, daß Techniken und Methoden zur Gewinnung von Problemlösungen von großem Nutzen sind und das Erreichen eines selbstgesetzten Ziels sehr beschleunigen können. Sie sollen also Methodenkompetenz gewinnen: "Die Methodenkompetenz des Schülers besteht aus der Fähigkeit, den eigenen Arbeits- und Lernprozeß bewußt, zielorientiert, ökonomisch und kreativ zu gestalten." (MEYER 1987a, 107)

1.2.6 Projektunterricht und Autonomie, Selbständigkeit

Nach NEBER (1987, 78) sind folgende Impulse des Lehrers förderlich für die Entwicklung von Autonomie und Selbständigkeit:

- Fragen stellen statt belehren
- Angebot echter Wahlalternativen
- Eigene Probleme lösen lassen (warten, beobachten, zuhören)
- Angebot einer problemstimulierenden objektiven Umwelt

Projektunterricht weist alle diese Merkmale auf. Er gängelt den Schüler nicht, sondern es werden mit ihm mittelbare Ziele vereinbart, die er ohne Lenkung erreichen soll. Auf diese Weise ist der Lerner gezwungen, autonom zu handeln. Dabei lernt er, weil er streckenweise auf fremde Hilfe verzichten muß, mit seinen Ressourcen (Zeit, Energie) ökonomisch umzugehen.

1.2.7 Projektunterricht und Selbstdisziplin

Im Projektunterricht werden langfristige Ziele gesetzt. Das bedeutet, daß der Schüler Verzicht auf unmittelbare Belohnungen üben muß. Auch die motivational manchmal hilfreiche Furcht vor unmittelbaren Bestrafungen wird im Projektunterricht nicht eingesetzt, so daß der Schüler mit seiner Energie langfristig haushalten muß. Wenn Autonomie dadurch zu definieren ist, daß Menschen mit ihren Ressourcen und ohne fremde Hilfe zurechtkommen, wenn ferner diese Leistung nur über Selbstdisziplin zu erreichen ist, so verlangt der Projektunterricht Selbstdisziplin. Dies wird von MEYER (1987b, 419) bestätigt:

> "Handlungsorientierter Unterricht schafft einen Rahmen für die Selbstdisziplinierung der Schüler. Deshalb kann in ihm auf die Fremddisziplinierung durch den Lehrer für ein gutes Stück verzichtet werden."

1.2.8 Projektunterricht und exploratives Verhalten

Kernstück des Projektunterrichts ist es, den Schüler damit zu beauftragen, neue Informationen zu suchen und zu verarbeiten. Dazu muß er stets neue Felder betreten. Exploratives Verhalten gehört also zu den Verhaltensdispositionen, die durch Projektunterricht induziert werden. Die Neugier, die Lust zu prüfen und zu experimentieren und der Forscherdrang werden durch dieses Unterrichtskonzept kontinuierlich angeregt.

1.2.9 Projektunterricht und Selbstsicherheit

Im Projektunterricht muß der Schüler handelnd seine Umwelt erforschen und sie sich kognitiv und emotional aneignen. Durch die wiederholte erfolgreiche Bewältigung von Projektaufgaben wird die Selbstsicherheit erhöht.

1.2.10 Projektunterricht und Ausdauer (Persistenz)

Problemlösen erfolgt meist in komplexen, intransparenten, schlecht definierten Bedingungsfeldern. Um das Ziel zu erreichen müssen also Hindernisse überwunden werden. Der einzelne muß Ausdauer (Persistenz) zeigen. Wenn das Erreichen des Zieles mit hoher intrinsischer oder extrinsischer Belohnung verbunden ist, steigt die Motivation, nicht aufzugeben. Motivationale Variablen sind also gerade für schlecht definierte, komplexe und schwierige Probleme wesentliche Determinanten der Problemdefinition und der Lösungspersistenz (NEBER 1987, 63). Eine Lernumwelt, die sowohl anspruchsvolle, komplexe Probleme, als auch hohe Belohnungen anbietet (hier ist eher an ideelle Belohnungen zu denken, wie z.B. die soziale Anerkennung), ist förderlich für die Entwicklung von Persistenz als stabiles Persönlichkeitsmerkmal.

1.2.11 Aufbau von epistemischer und heuristischer Kompetenz

Der Projektunterricht ermöglicht den selbständigen Aufbau von problemlöserelevantem Wissen und macht den Einsatz dieses Wissens notwendig. Er fordert auch vom einzelnen, Gesetzmäßigkeiten selbständig zu entdecken, also Phänomene durch den Einsatz von Heurismen zu begreifen und zu konzeptualisieren. Die Fähigkeit, erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen einzusetzen (Produktionswissen) sowie das Vermögen, über den Einsatz von Heurismen neues Wissen herzustellen, kann als sehr relevant im Sinne der Lebensbewältigung bezeichnet werden.

1.2.12 Förderung von Distanz

Die Vielfalt des Angebotes an Bewährungsfeldern im Projektunterricht fördert die Entwicklung von Routinen. Es wird eine Fülle von Problemen angegangen, ein Teil von ihnen wird gelöst, ein anderer Teil nicht. Dadurch entsteht eine distanzierte Haltung gegenüber den im Leben sich zwangsläufig einstellenden Schwierigkeiten. Auch das

Nichtlösen von Problemen wird als dem Leben inhärent erkannt und akzeptiert. Projektunterricht fördert also die Entwicklung von Distanz. Distanz wirkt sich wiederum förderlich auf die Problemlösekompetenz aus, denn distanziertes Verhalten ermöglicht dem Lerner, bei der Selbstreflexion seine Wissenslücken selbst zu erkennen (NEBER 1987, 77). Ferner wird durch Distanz zwischen dem Selbst und der Welt eine Schutzzone errichtet, die in Problemsituationen vor allzu heftigen emotionalen Einbrüchen bewahren kann. Das Induzieren von distanziertem Verhalten soll sich nach Ansicht der bereits genannten Autoren nicht auf Ebenen beschränken, die typisch als kognitiv bezeichnet werden, sondern durchaus auch den sozioemotionalen, den ethischen, den ästhetischen und psychomotorischen Bereich einschließen. (NEBER 1987, 78)
Der Projektunterricht fördert also u.a. die Eigenschaften und Haltungen, die von DÖRNER et al. (1983) als Merkmale erfolgreicher Problemlöser genannt werden und im I. Teil der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der Aufstellung des Lernerkonstruktes als wünschenswert bezeichnet wurden.

1.2.13 Projektkompetenz

Daß durch Projektunterricht Projektkompetenz aufgebaut wird, ist tautologisch. Nach LEGUTKE (1988, 221) umfaßt Projektkompetenz folgende Fähigkeiten:

Self-Access K.	-----	Die Lernenden als Nutzer von Selbstbestimmungsräumen
Kooperations-K.	-----	Die Lernenden als Lernpartner
Organisations-K.	-----	Die Lernenden als Lernorganisatoren
Produktions-K.	-----	Die Lernenden als Textproduzenten
Didaktische K.	-----	Die Lernenden als Leiter und Lehrer/Lehrerinnen

1.3 "Lernen durch Lehren"

Im vorliegenden didaktischen Modell wird die Lernumwelt durchwegs, also vom Anfangsunterricht bis zur Oberstufe durch das methodische Konzept "Lernen durch Lehren" (LdL) strukturiert. Zwar könnten auch andere Methoden dieselben Dienste leisten, LdL sichert aber, daß der gesamte Unterricht als Projekt gestaltet wird. Ferner scheint LdL besonders günstig für die Entwicklung von Metakognitionen zu sein[21]. Schließlich bringt LdL den Vorteil, daß diese Methode sich problemlos und rasch im Unterricht der Regelschule einführen läßt (MARTIN 1985, 1986, GRAEF 1990, PFEIFFER/RUSAM 1992, LEITZ-

[21] Vgl. das von MANDL et al. 1986, 218 referierte Experiment.

GEN 1991). Da die Methode LdL bereits vielfach und ausführlich beschrieben wurde (MARTIN 1985, 1986, 1989, GRAEF 1990) werden an dieser Stelle lediglich deren Grundzüge wiedergegeben:

Bei der Methode "Lernen durch Lehren" überträgt der Lehrer einen Teil seiner Aufgaben auf die Schüler. Insbesondere wird die Korrektur der Hausaufgaben, die Präsentation des neuen Stoffes und die Einübung desselben von Schülern geleistet. Der Lehrer verteilt die Arbeitsaufträge mit guter zeitlicher Vorgabe (eine oder mehrere Wochen), er unterstützt die Schüler bei ihrer Vorbereitung und korrigiert ihre schriftlichen Vorlagen. Im Unterricht selbst interveniert er remedial, wenn Unsicherheiten auftreten oder wenn neue Motivationsschübe notwendig sind. Bei LdL werden in der Regel die Inhalte herangezogen, die vom Lehrplan festgelegt und in den Lehrwerken aufbereitet sind.

Die Wahl der Methode LdL als Grundstruktur macht den gesamten Unterricht zum Projekt: das Erreichen aller im Lehrplan angegebenen fachspezifischen Ziele wird als Projektziel (Handlungsziel) der Lerngruppe vorgegeben. Auf dieser Grundlage werden die Wege gemeinsam festgelegt, die Arbeit wird aufgeteilt und es liegt in der Verantwortung aller, daß der Stoff erlernt wird.

2. Das fremdsprachendidaktische Modell

Bei der Darstellung des Curriculums stellt sich folgende Schwierigkeit: das Curriculum, das es nun zu beschreiben gilt, deckt sieben Jahre Unterricht ab, von der 7. Klasse bis zum Abitur. Auf allen Stufen werden parallel drei Stränge verfolgt, nämlich die Sprachbearbeit, die Landeskunde und die Literaturbetrachtung. Dieses inhaltlich parallele Vorgehen kann hier im Hinblick auf die Lesbarkeit des Textes nicht wiedergegeben werden. Deshalb erfolgt eine Auswahl, indem pro Lernstufe nur ein Schwerpunkt hervorgehoben wird, also für die Unterstufe die Spracharbeit, für die Mittelstufe die Landeskunde und für die Oberstufe die Literatur und die Geistesgeschichte. Auch innerhalb dieser Bereiche muß bei der Beschreibung eine Schwerpunktsetzung erfolgen, und es wird eine Fokussierung auf die Aspekte vorgenommen, die die Originalität des Modells begründen. Für die Unterstufe wird gezeigt, welche Auswirkung die Wahl der Methode "Lernen durch Lehren" auf die Spracharbeit enthält, für die Mittelstufe wird erläutert, wie der Aufbau von Strukturwissen als kognitive Stütze im Hinblick auf die Durchführung von Projekten im Zielland erfolgt, und für die Oberstufe, wie Selbst-

reflexivität im Zusammenhang mit der Behandlung der Geistesgeschichte induziert wird. Dabei werden die Ansätze, die in der Fachdidaktik etabliert und fruchtbar im Hinblick auf das Modell sind, geschildert und knapp diskutiert, denn das Curriculum strebt eine Integration der gegenwärtig bedeutsamen fachdidaktischen Positionen an. Da die Arbeit in der Unter- und Mittelstufe an anderer Stelle bereits detailliert beschrieben wurde (MARTIN 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987a, 1987b, 1987c, 1988, 1989a), wird der Schwerpunkt der Ausführungen in der vorliegenden Schrift auf der Schilderung des Oberstufenmodells liegen.

2.1 Die Unterstufe: Schwerpunkt Spracharbeit

In der Unterstufe wird die Lernumwelt durch das Arrangement im Klassenzimmer und durch die Lehrmaterialien bestimmt. Wesentliche Lehrziele sind folglich die Beherrschung der Situation "Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer" und der Erwerb des in den Lehrmaterialien verdichteten deklarativen Wissens. Ferner wird - wie auf allen anderen Stufen auch - die Interaktionskompetenz angestrebt.

2.1.1 Die Problemlage: zum gegenwärtigen Stand der Diskussion

An dieser Stelle werden die sprachdidaktischen Forderungen beschrieben, die von der Fremdsprachendidaktik gestellt werden. SCHIFFLER (1980), DIETRICH et al. (1983) und LÖRSCHER (1983) lenken die Aufmerksamkeit auf die Tatsache, daß Schüler trotz kommunikativer Wende nur einen geringen **Sprechanteil** am Unterrichtsdiskurs haben. Ebenfalls sprachdidaktisch bedeutsam ist PIEPHOs (1979) Forderung nach einer **authentischen Kommunikation** im Klassenzimmer. Dieser Aspekt wird durch BUTZKAMMS (1980, 1989) Unterscheidung zwischen "sprachbezogener" und "mitteilungsbezogener" Kommunikation präzisiert. BUTZKAMM stellt fest, daß der Anteil an Äußerungen, die lediglich hervorgebracht werden, um die Beherrschung von Sprachstrukturen nachzuweisen (sprachbezogene Kommunikation), einen sehr hohen Wert erreicht, während "mitteilungsbezogene Kommunikation" kaum stattfindet. Es gilt, der mitteilungsbezogenen Kommunikation viel mehr Raum zuzugestehen. In Bezug auf die **kognitive Beherrschung des Sprachsystems** schließlich hebt ZIMMERMANN (1989) in seinen Arbeiten den Wert des Wissens über Sprache hervor:

"Unbeschadet der Entwicklungen der Lernersprachenforschung und unabhängig von den heutigen traditionellen und nur schwer zu verändernden Prägungen des Fremdsprachenunterrichts sind Informationen über Sprache, d.h. Wissen über die phonologischen, lexikalischen, morphosyntaktischen und semantisch-pragmatisch-landeskundlichen Eigenschaften der Sprache als Voraussetzung für 'Sprachkönnen' notwendig." (ebd. 109)

In Abwendung von behavioristischen Modellen plädiert ZIMMERMANN für eine kognitive Beleuchtung des Sprachsystems im Unterricht. Wie läßt sich aber innerhalb eines an kommunikativen Prinzipien orientierten Arrangements grammatikalisches Wissen aufbauen?

2.1.2 "Lernen durch Lehren" als Problemlösungsvorschlag

Um das Vorgehen nach LdL für den Leser nachvollziehbar zu machen[22], wird im folgenden der zweite einer Serie von fünf DIDAKTISCHEN BRIEFEN wiedergegeben, die der Verfasser entwickelt hat, um in der Praxis tätigen Kollegen die Übernahme der Methode zu ermöglichen. Es wird deshalb der zweite ausgewählt, weil er besonders deutlich aufzeigt, wie die in **2.1.1** von den Fachleuten genannten Probleme zu einer Lösung geführt werden können[23].

Die didaktischen Briefe sind in der Zeit von 1985 bis 1990 verfaßt worden. Sie werden auf Anfrage verschickt und blieben bisher unveröffentlicht.

---

[22] Den hier beschriebenen Ansatz hat der Verfasser an anderer Stelle sehr ausführlich theoretisch fundiert und filmisch dokumentiert (vgl. MARTIN, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987a)

[23] Der erste Didaktische Brief ist als Anlage (S. 243-249) angeführt.

DIDAKTISCHER BRIEF II 08.01.1987

Seitdem ich meinen ersten Brief verfaßt habe, ist mehr als ein Jahr vergangen. Auf Fortbildungsveranstaltungen konnte ich die Methode etwa 750 Kollegen vorstellen, davon haben 300 den didaktischen Brief gewünscht. Wie viele das Konzept ganz oder teilweise übernommen haben, weiß ich nicht. Auf jeden Fall glaube ich, daß ein Interesse an einem zweiten Brief besteht, und ich möchte nun schildern, wie die Text- und Grammatikpräsentationen und wie landeskundliche Referate gehalten werden. Eines muß ich allerdings vorausschicken:
Auf dem Hintergrund meiner fünfjährigen Erfahrung mit diesem Ansatz meine ich, daß zu seiner erfolgreichen Anwendung zwei Voraussetzungen erfüllt werden müssen:

- die Gruppe darf 20 Lerner nicht übersteigen (die Schüler müssen ja im Kreis sitzen können!) und
- die Schüler müssen in der Lage sein, selbstdiszipliniert und kooperativ zu arbeiten (eine entsprechende Haltung läßt sich bei jüngeren verhältnismäßig leicht aufbauen, mit zunehmender Schulzeit aber festigen sich rezeptive und konkurrenzorientierte Verhaltensweisen!)

1. Die Einführung eines neuen Textes

Nach etwa sechs Monaten sind die im Brief I dargestellten Verfahren so weit automatisiert, daß sich die Schüler dem Erwerb neuer Techniken widmen können. Ich selbst habe ab der 11. Lektion im *Cours de base* alle Texte vorstellen lassen.

1.1 Die Bildung der Arbeitsgruppen

Bei Textpräsentationen fallen drei Aufgabentypen an: die Einführung der neuen Wörter, das Vorlesen des Textes und das Stellen von Kontrollfragen. Dementsprechend empfiehlt es sich, Dreiergruppen zu bilden. Auf die personelle Zusammensetzung nehme ich keinen Einfluß: jeder weiß am besten, mit wem er arbeiten möchte.

1.2 Die Verteilung des Stoffes

Die Lektion wird so aufgeteilt, daß jede Arbeitsgruppe einen vom Umfang her geeigneten Abschnitt zur Aufbereitung bekommt. Am Anfang, solange die Schüler noch nicht mit den Präsentationstechniken vertraut sind, werden nur kurze Textabschnitte vergeben. So habe ich beispielsweise die Lektion 11 in sechs Abschnitte aufgeteilt, die jeweils nur 40 Wörter umfassen.

1.3 Die Zeit zur Vorbereitung

Die Vorbereitung der Textpräsentationen findet im Unterricht statt. Die Klasse bekommt 20 Minuten zur Verfügung. In dieser Zeit bearbeiten die einzelnen Gruppen ihren jeweiligen Textabschnitt gleichzeitig. Auf diese Weise liegen am Ende der 20 Minuten die gesamten Textpräsentationen auf Vorrat vor und können eine nach der anderen aufgerufen werden.

1.4 Die Vorbereitung der Textpräsentationen in den einzelnen Gruppen

Wie bereits erörtert fallen bei den Textvorstellungen drei Aufgabentypen an: die Einführung des neuen Wortschatzes, das Vorlesen des Textabschnittes, und das Stellen einiger Kontrollfragen.

Jede Aufgabe wird einem Schüler anvertraut. Grundsätzlich sollte innerhalb der Arbeitsgruppen rotiert werden, so daß von Präsentation zu Präsentation die einzelnen Schüler den Aufgabentyp wechseln.

1.4.1 Die Vorbereitung der Wortschatzeinführung

Jeder mit der Vorstellung des Wortschatzes befaßte Schüler bekommt eine Folie und Stifte. Er liest seinen Textabschnitt und schreibt die unbekannten Wörter heraus. Bei dieser Arbeit zieht er das vom Verlag mitgelieferte Vokabelbüchlein zu Rate und erarbeitet Wortschatzerklärungen auf Französisch. Es hat sich gezeigt, daß die Schüler die im Vokabelbuch angebotenen Erläuterungen nur selten unverändert übernehmen: sie ziehen es vor, eigene Präsentationen zu entwickeln. Ferner lassen sie bei der Wortschatzdarbietung viele Wörter aus, sei es, weil diese leicht zu erschließen sind, sei es, weil diese bereits vorher ad hoc im Unterricht eingeführt wurden. Auf diese Weise wird Zeit gewonnen. Vor Abschluß ihrer Vorbereitungsarbeit bitten die Schüler den Lehrer, die neuen Wörter mehrmals vorzulesen, damit sie sich die Aussprache gut einprägen können.

1.4.2 Die Vorbereitung des Vorlesens

Auch hier wird der Lehrer vom verantwortlichen Schüler gebeten, ihm den Text vorzulesen, damit die Aussprache des unbekannten Textes korrekt memoriert wird. Die Bedeutung des Abschnittes wird geklärt, damit er sinngemäß und anschaulich vorgetragen werden kann. Anschließend übt der Schüler mehrmals das Vorlesen und versucht, den Text soweit zu verinnerlichen, daß er später in der Lage sein wird, seine Blicke von der Vorlage abzuwenden, um sein Publikum anzusehen.

1.4.3 Die Vorbereitung der Kontrollfragen

Der betreffende Schüler bereitet Fragen vor, mit deren Einsatz nach dem Vortrag geprüft werden kann, ob auch schwierigere Stellen verstanden worden sind. Der Lehrer muß am Anfang auf diese Zielsetzung hinweisen und dem Schüler beim Formulieren der Fragen behilflich sein. Bald aber wird diese Phase allmählich auch ohne Hilfe des Lehrers immer eigenständiger und kreativer gestaltet.

1.5 Die Präsentation im Plenum

Am Ende der 20 Minuten, nachdem also die einzelnen Vorbereitungen in den Arbeitsgruppen abgeschlossen sind, kann mit der eigentlichen Präsentation im Plenum begonnen werden. Die Gruppen stellen ihre Textabschnitte der Reihe nach vor. Natürlich wird der Lehrer den Ablauf jederzeit unterbrechen können, um eine Übung, eine Grammatikerklärung oder eine Zusammenfassung einzuflechten. Prinzipiell aber sind die einzelnen Präsentationen nach Bedarf "abrufbar". Nun zu den Präsentationen selbst:
Der Schüler, der den Wortschatz vorstellt, versucht so frei wie möglich zu sprechen und benutzt bei seiner Arbeit die von ihm vorbereitete Folie mit den neuen Wörtern und die eventuell zur Verfügung stehenden Wandtafeln oder Bildfolien. Nach jeder Erklärung versichert er sich durch eine Kontrollfrage, daß diese wirklich verstanden wurde. Während er an der Tafel agiert, müssen die beiden anderen Mitglieder seiner Gruppe im Hintergrund bleiben, damit die Zuhörer nicht abgelenkt werden (das ist wichtig!).
Nachdem der neue Wortschatz eingeführt wurde, ist nun der "Leser" an der Reihe. Er bittet seine Mitschüler, die Bücher geschlossen zu halten ("Fermez vos livres, SVP"), während er den Text vorträgt. Beim Vorlesen vergewissert er sich durch Blickkontakt,

daß sein Publikum seine Ausführungen versteht; gegebenenfalls wiederholt er die schwierigen Textstellen.
Als letztes werden die Kontrollfragen zum Text gestellt. Der Schüler lernt allmählich durch Steuern des Gespräches präzise Antworten von seinen Klassenkameraden zu bekommen.
Nach der Präsentation werden unter Anleitung der Arbeitsgruppe die neuen Wörter ins Vokabelheft eingetragen und der Textabschnitt wird mehrmals im Plenum gelesen.
Während des Präsentationsvorganges sorgt der Lehrer dafür, daß die Informationen wirklich verständlich vermittelt und von den Adressaten aufgenommen werden. Insbesondere, daß

- die Mitglieder der Arbeitsgruppe sich an der Tafel nicht gegenseitig im Wege stehen,
- die Äußerungen laut und deutlich erfolgen, wobei er am Anfang oft wiederholen lassen muß,
- die Äußerungen inhaltlich klar genug sind, wobei er am Anfang oft präzisieren lassen muß,
- die Schüler durch die Stoffaufbereitung und -präsentation Lernprozesse bei ihren Klassenkameraden einleiten (diese Fertigkeit ist interessanterweise die, die am schnellsten erreicht werden kann!).

Ferner obliegt dem Lehrer die Aufgabe, am Ende von Präsentationen eventuell selbst präzisierend, strukturierend, zusammenfassend einzugreifen.

1.6 Die Textpräsentationen im dritten und vierten Lernjahr
Während sich die Schüler in den ersten Lernjahren noch streng an das traditionelle Präsentationsschema halten, werden die Vorstellungsstrategien mit fortschreitendem Lernprozeß immer individueller und vielfältiger. Auch der Umfang der zur Bearbeitung verteilten Textabschnitte läßt sich bald erweitern, so daß es möglich wird, einen ganzen Lektionstext von zwei Schülern vorstellen zu lassen. Organisatorisch heißt es, daß bei der Aufgabenverteilung drei bis vier Lektionen im voraus vergeben werden müssen. Die Klasse bekommt auch hier nur 20 Minuten Vorbereitungszeit. Deshalb können lediglich die organisatorischen Aspekte innerhalb der einzelnen Arbeitsgruppen und die dringendsten Inhaltsfragen mit Hilfe des Lehrers geklärt werden. Die restliche Vorbereitung erfolgt außerhalb der Unterrichtszeit, stellt für die Schüler aber keine übertriebene Belastung dar, weil der Vorgang höchstens alle sechs Wochen wiederkehrt. Bei diesem Verfahren bekommen also alle Gruppen gleichzeitig vorgegeben, welche Lektion sie bearbeiten sollen. Die effektiven Präsentationen geschehen der Reihe nach, so daß die letzte Gruppe erst sechs Wochen später gefordert ist.

2. Die Einführung eines Grammatikkapitels durch die Schüler
Während die Präsentation von Texten relativ unproblematisch verläuft, stellen Grammatikeinführungen komplexere Aufgaben dar, die zwar von den Schülern gerne übernommen werden, die aber vom Lehrer eine besonders sorgfältige Nacharbeit verlangen.
Organisatorisch läßt sich der Vorgang mit dem von Textpräsentationen vergleichen. Am Anfang sollten kleine Grammatikabschnitte zur Bearbeitung angeboten werden. Hier dürften zwei Schüler pro Arbeitsgruppe die richtige Zahl sein, denn bei komplexen Aufgabentypen empfiehlt es sich, eher weniger als zu viele Mitglieder einzubeziehen. Bei einer Grammatikpräsentation könnte ein Schüler sich schwerpunktmäßig mit den

Beispielsätzen und den anschließenden Übungen befassen und der andere mit der Herausarbeitung von Regeln und paradigmatischen Überblicken.
Grammatikpräsentationen habe ich erst am Ende des zweiten Schuljahres und auf Wunsch der Schüler vornehmen lassen. Grundsätzlich muß betont werden, daß im Anschluß an Schülerdarbietungen eine Präzisierung und Strukturierung durch den Lehrer notwendig sein wird. Man könnte sich fragen, welchen Vorteil ein solches Verfahren bietet, wenn der Lehrer ohnehin nachstrukturieren muß! Nun zeigt sich, daß die Grammatikdarbietung als anspruchsvolle Aufgabe aus motivationaler Sicht eine starke Einbindung der befaßten Schüler bewirkt. Günstig ist aus fachspezifischer Sicht, daß sie im Plenum längere, komplexe Äußerungen auf Französisch hervorbringen müssen. Ferner ist zwar aus der Perspektive der Zuhörer ein Verlust an Klarheit bei der Erstbegegnung mit dem Stoff zu bemängeln, die Aufmerksamkeit bleibt jedoch konstant höher als beim Lehrervortrag, weil durch den Wechsel der Akteure die Neugier wachgehalten wird. Darüber hinaus behaupten die Schüler, daß ihre Kameraden den darzustellenden Stoff vereinfachen und damit verständlicher machen, und daß Schüler besser als Lehrer erkennen, wo Schwierigkeiten liegen können.
Da im Anschluß der Lehrer ohnehin verbliebene Unklarheiten beseitigt und präzisierend zusammenfassend eingreift, wird einer eventuell auftretenden Unsicherheit über die Stoffinhalte entgegengesteuert.
Grammatikkapitel, deren Schwierigkeitsgrad die didaktische Kompetenz der Schüler übersteigt, sollten ohnehin vom Lehrer selbst vorgestellt werden.

3. Landeskundliche Referate

Nach Abschluß des Lehrwerkes, also am Ende der 10. Klasse und in der 11. Klasse, lasse ich, parallel zur sonstigen Unterrichtsarbeit, Frankreichs **Histoire** und **Géographie** systematisch durchnehmen. Als Material verwende ich französische Geschichts- und Erdkundebücher, die in Frankreich in unteren Klassen eingeführt sind, weil Frankreich auf dieser Stufe auf dem Lehrplan steht, die Sprache relativ einfach und die Aufbereitung anschaulich ist.
Der Stoff wird nach Regionen (Géographie) und Epochen (Histoire) aufgeteilt und als Referatthemen vergeben. Die Referate verlaufen folgendermaßen:
Jede Arbeitsgruppe (2 Schüler) hält einen kurzen Vortrag, bei dem großen Wert auf die Veranschaulichung durch Karten, Tabellen oder sonstige Materialien gelegt wird. Wichtig ist dabei, daß die vermittelten Informationen und Gedanken nicht vorgelesen werden, sondern von den Referenten vorher memoriert und mit eigenen Worten vor dem Plenum vorgetragen werden, wobei die Schüler sich stets vergewissern müssen, daß sie verstanden werden. Dabei sollten pro Kurzreferat nicht mehr als etwa 10 Gedanken mitgeteilt werden und der Vortrag nicht länger als 10 Minuten dauern.
Die Referenten haben dem Lehrer im voraus den Text des Referates abgegeben, so daß dieser den Text abtippen und vervielfältigen konnte. Der Text selbst enthält Lücken, die den wichtigsten Begriffen des Vortrages entsprechen. Die in die Lücken passenden Wörter werden unten, am Ende des Textes angegeben, damit herausgesucht werden kann, welches in welche Lücke paßt.
Bevor die beiden Referenten den Lückentext austeilen, können sie noch von einem Mitschüler eine Zusammenfassung der von ihnen vorgetragenen Informationen verlangen.
Nach Durchnahme des Lückentextes sollte das Blatt als Hausaufgabe zur Memorierung aufgegeben werden. Alle Texte werden gesammelt und es entsteht eine Mappe mit den Grunddaten über die französische Geschichte und die französischen Regionen.

SCHLUSSBEMERKUNGEN
Während ich beim Verfassen des ersten Briefes meinen Unterricht relativ konkret beschreiben konnte, fiel mir beim zweiten Brief auf, daß ich immer abstrakter wurde. Dies liegt daran, daß die Arbeitsformen sich im Laufe der Zeit von denen eines "traditionellen" Unterrichts doch so weit entfernen, daß sie ohne visuelle Veranschaulichung nicht mehr befriedigend vermittelt werden können. In diesem Sinne möchte ich auf folgendes hinweisen:

- Grundsätzlich bin ich bereit, auf Fachsitzungen aufzutreten und mit Schülern zu zeigen, wie ich arbeite. Allerdings sollte die Schule nicht allzuweit von meinem Wohnort liegen (also möglichst im süddeutschen Raum). Meine Telefonnummer: 0841/67162
- Interessierte Kollegen können meine Filme (7. bis 11. Klasse) von den Landesbildstellen ausleihen, oder gar über das FWU erwerben.

* Anschrift des FWU: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Bavaria-Film-Platz 3, 8022 Grünwald.

2.1.3 Fremdsprachenspezifische Problemlösung durch LdL

Die in 2.1.1 beschriebenen und von den Fachdidaktikern als **sprachdidaktische** Problempunkte genannten Aspekte sind die Frage des Sprechanteils der Schüler, die Frage der Etablierung eines authentischen Diskurses ("mitteilungsbezogene Kommunikation") und das Problem der Verbindung zwischen kommunikativer Orientierung und Sprachsystemorientierung.

2.1.3.1 Die Frage des Sprechanteils der Schüler

Durch LdL wird gegenüber dem "traditionellen" Unterricht eine Umschichtung des Sprechanteils zugunsten der Schüler vollzogen: das Verhältnis 1 zu 3 läßt sich exakt umkehren (MARTIN 1985), und die Schüler nehmen auf Grund des neuen Arrangements 75% der Sprechzeit in Anspruch.

2.1.3.2 Die Frage der Authentizität

Durch LdL wird die Etablierung eines kontinuierlich authentischen Diskurses im Klassenzimmer erreicht (diese Einschätzung wird durch BUTZKAMM 1989, 199 und LEGUTKE 1991, 278 geteilt). Während mitteilungsbezogene Kommunikation in der Fremdsprache im "traditionell" geführten Unterricht kaum stattfindet, machen mitteilungs-

bezogene Äußerungen der Schüler in diesem Unterricht etwa 75% aller Schüleräußerungen aus (MARTIN 1985, 244).

2.1.3.3 Die Frage der kognitiven Beherrschung des Sprachsystems

In LdL wird der Stoff, auch der grammatikalische, durch die Schüler dargestellt. Insofern wird eine starke Konzentration auf die Sprache und ihr System im Klassenzimmer gefordert, sowohl von den mit der Darstellung des Stoffes betrauten Schülern als auch von den Mitschülern, die auf die Korrektheit der Sprachproduktion achten müssen. Prinzipiell zielen sämtliche Unterrichtsaktivitäten auf eine kognitive Kontrolle der Zielsprache ab, und der Aufbau eines sprachsystembezogenen deklarativen Wissens nimmt eine zentrale Stellung ein.

2.1.3.4 Die Integration von Kognition, Habitualisierung und Kommunikation

Dadurch, daß die Lerner die Aufgabe bekommen, die Lehrwerkinhalte ihren Mitschülern vorzustellen, erfolgt eine starke kognitive Auseinandersetzung mit dem Stoff. Ferner werden Redeketten im Unterricht habitualisiert, denn die Schüler haben den Auftrag, die Inhalte mit ihren Mitschülern einzuüben. Dadurch entsteht schließlich eine kontinuierliche, authentische Kommunikation im Klassenzimmer.

2.1.3.5 Weitere sprachdidaktisch relevante Merkmale des Modells

Als Instrument dient Sprache in hohem Maße zur Lebensbewältigung. Kontrolle über Sprache enthält also Vorteile, die im folgenden beschrieben werden.

Förderung der Problemlösefähigkeit durch die Förderung der Sprachkompetenz:

Hier wird die Auffassung vertreten, daß die Beherrschung von Sprache eine Hilfe beim Problemlösen darstellt. Diese Position kann durch MACHT (1991, 264) gestützt werden. Aus seiner Sicht

> "gewinnt der Zusammenhang zwischen 'Intelligenz' und Spracherwerb ... als Folge der neuerlich verstärkten Hinwendung zur 'kognitiven Grammatik' besonderes Interesse. Im Sinne dieser Theorie wird die Sprache als eng verflochten mit der gesamten psychologischen Organisation des Menschen gesehen(...) Die Bezüge zwischen sprachlichem Verhalten und problemlösendem Verhalten rücken damit in den Vordergrund."

In LdL wird auf die Sprachbetrachtung und Sprachbeherrschung mit Blick auf die Problemlösefähigkeit des Schülers großen Wert gelegt.

Förderung der Lernfähigkeit durch Metareflexion:

In der aktuellen Diskussion werden die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie aufgegriffen und die systematische Einbeziehung metakognitiver Reflexionsphasen in den Unterricht gefordert. So ZIMMERMANN (1989, 108):

> "Wenn Lehrziele wie 'Autonomie', 'Mündigkeit', 'Selbständigkeit', über die allgemein Konsens zu bestehen scheint, keine Leerformeln bleiben sollen, müssen... instrumentelle Ziele formuliert werden, die die Selbststeuerung des Lernens überhaupt erst ermöglichen, mithin Ziele zum 'Lernen des Lernens'. Hierbei geht es einerseits um deklaratives Wissen, d.h. die Kenntnisse von Kategorien, Begriffen und Termini, andererseits um prozedurales Wissen, das der Ausführung von Fertigkeiten zugrundeliegt und normalerweise nicht bewußt ist, ferner um Problemlösestrategien und schließlich um die Selbstreflexion beim Bearbeiten von Aufgaben, also metakognitives Wissen über die eigenen mentalen Prozesse und deren Bedingungen." (MANDL et al. 1986)

Die Frage, die sich den Schülern in diesem Zusammenhang stellt, ist: Wie funktioniert das Lernen? Welche Prozesse laufen bei mir ab, wenn ich versuche, eine Grammatikregel zu erfassen und zu memorieren oder Vokabeln zu lernen? In jüngster Zeit sind eine Reihe von Aufsätzen erschienen, die das "Lernen Lernen" thematisieren[24] (RAMPILLON 1991). Die Methode "Lernen durch Lehren" fördert wesentlich die Reflexion über das Lernen, denn die Frage, die jeder Präsentation durch Schüler zugrundeliegt, ist: "Wie soll ich den Stoff vorstellen, damit meine Mitschüler ihn aufnehmen?

Förderung der Lebenskompetenz durch Kontrolle:

- Kontrolle der Sprache

  Die Sprache, insbesondere ihre Grammatik und ihr Wortschatz ist der Bereich, von dem Lehrer und Lerner am ehesten meinen, es sei möglich, ihn zu beherrschen, also unter Kontrolle zu bringen. Grammatiken sind in der Regel vom Umfang her überschaubar und es gibt auch Wortschatzsammlungen, die den Eindruck der Beherrschbarkeit vermitteln.
- Kontrolle des Selbst über Sprache

[24] Siehe insbesondere FU-Englisch, Heft 2 - April 1991 (Lerntechniken).

In Bezug auf die Selbstkontrolle kann vermutet werden, daß die Beherrschung der eigenen Sprache eine Hilfe zur Selbstreflexion und somit zur Selbstkontrolle bedeutet.

- Kontrolle der Umwelt über Sprache

  Die Fähigkeit zum Codeswitching innerhalb eines Kulturkreises, also die Fähigkeit, beispielsweise sowohl im Akademikermilieu als auch in Handwerkerkreisen sich sprachlich zu behaupten, stellt eine Erweiterung des Kontrollbereiches dar[25]. Die Beherrschung einer Fremdsprache erweitert die Kontrolle in besonderer Weise, sowohl über die betroffenen Umweltbereiche, als auch über das Selbst, denn die Erfahrungen mit der femden Realität werden in die eigene Identität integriert und dort z.T. sprachlich kontrolliert. Mit der Sprache als Kontrollinstrument befaßt sich auch die Sozialpsychologie. Nach MUMMENDEY (1990, 202-203) spielt die Sprache eine determinante Rolle bei der Selbstdarstellung. Über Sprache werden außerdem Machtansprüche erhoben und Machtanteile ausgehandelt. Interessant ist diesbezüglich die Feststellung von WIEMANN/GILES (1990, 213 ff.), daß die Kommunizierenden wahrscheinlich

  > "danach streben, das Ausmaß der Kontrolle (oder Dominanz) über den anderen zu **optimieren**, anstatt es zu **maximieren**. Das heißt, daß Partner eher bereit sind, auf ein bestimmtes Ausmaß an eigenen Kontrollmöglichkeiten zu verzichten (sei es in allen Bereichen der gemeinsamen Aktivität oder lediglich bestimmmten Bereichen), um dem anderen die Befriedigung seines Bedürfnisses nach Kontrolle zu ermöglichen, oder ein Mehr an Kontrolle auszuüben, falls der Partner das Bedürfnis hat, sich unterzuordnen."

Beim Bestreben, Kontrolle innerhalb einer Kommunikationssituation zu gewinnen, erweisen sich folgende Merkmale als günstig: Differenziertheit des Wortschatzes, hohe Sprechgeschwindigkeit und gute Aussprache, korrekter Akzent (Hochsprache). WIEMANN/GILES kommen zu dem Schluß:

> "Wir können also unsere wahrgenommenen Identitäten in den Ohren anderer auf sprachliche Weise formen und dadurch versuchen, die Attributionen der anderen zu beeinflussen(...) Dennoch ist unsere kommunikative Leistung zum

---

[25] Hier ist allerdings SCHERFERS (1989, 93) Bemerkung zu berücksichtigen: "Bouton weist darauf hin, daß der Erwerb einer fremden Sprache zumindest vorübergehend die Homogenität der Lernerpersönlichkeit in Frage stellt, was zu Anomie führen kann, d.h. zu einem Gefühl sozialer Unsicherheit und Ungeborgenheit, das auftritt, wenn die Mitgliedschaft in einer neuen Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft nicht unproblematisch ist und die Beziehungen zur Erstgruppe lockerer geworden sind."

Erreichen sozialer Kontrolle...in gewissem Umfang durch die wahrgenommenen Merkmale unserer Interaktionspartner bestimmt (...)."

Nun lassen sich diese Erkenntnisse auf den Fremdsprachenunterricht übertragen. Die Fremdsprache als System bildet einen bevorzugten Zugang zur fremden Gesellschaft. Die Sprache eines anderen beherrschen heißt, einen Schlüssel besitzen, um ihn zu beeinflussen und teilweise zu kontrollieren[26]. Wenn man also das fremde Sprachsystem unter Kontrolle bekommt, ist ein wesentliches Element von Kontrolle überhaupt gewonnen. Die Kontrolle richtet sich zum einen auf das System Fremdsprache, zum anderen auf den Einsatz des fremdsprachlichen Instruments in Kommunikationssituationen. Kommunikative Kompetenz kann auch als Kontrollkompetenz über Interaktionen definiert werden.

2.1.3.6 Zusammenfassende Bemerkungen zur sprachdidaktischen Komponente des Modells

Es wurde aufgezeigt, daß durch den Einsatz von LdL die Forderungen der Fremdsprachendidaktik nach einem Unterricht, der die Vergrößerung des Sprechanteils der Lerner, die Etablierung einer authentischen Kommunikation im Klassenzimmer und gleichzeitig den Aufau von metasprachlichem Wissen fördert, erfüllt werden können. Gleichzeitig werden die vom Verfasser als weiteres Ziel des Curriculums angestrebten Kontrollkompetenzen beim Schüler ausgebaut, insbesondere die kognitive Kontrolle über das fremde Sprachsystem, aber auch die Kontrolle über den Klassenraumdiskurs und die damit verbundenen Interaktionen.

2.1.4 Die Förderung der Problemlösefähigkeit durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht

Das Lernerkonstrukt hilft, die Phänomene, die durch den Einsatz von LdL im Klassenzimmer ausgelöst werden, besser zu erkennen und zu konzeptualisieren. Zurückgreifend auf die unter I.2.9 angebotene Übersicht über das Lernerbild läßt sich systematisch analysie-

[26] Natürlich kann die Fähigkeit, andere Menschen über Sprache zu "kontrollieren", also zu beherrschen, nicht als Lernziel vorgegeben werden. Die hier angestellten Überlegungen haben keinen normativen Charakter. Sie beschreiben nur Phänomene. Auf jeden Fall bietet das Verfügen über ein gutes sprachliches Instrument Vorteile und dazu zählt auch die Möglichkeit der Beeinflussung - also Kontrolle - anderer Menschen.

ren, welche Wirkungen der Einsatz von LdL bereits im Anfangsunterricht über die rein fachspezifischen Aspekte hinaus auf den Lerner enthält.

2.1.4.1 Förderung der Kontrolle

Ausgehend von der Annahme, daß Kontrolle das Hauptmotiv menschlichen Handelns sei, wird LdL bereits im Anfangsunterricht zur Erhöhung der Kontrolle des Lerners eingesetzt und zwar nicht nur wie bereits beschrieben auf der sprachlich-kommunikativen Ebene, sondern auch in einer Reihe weiterer Bereiche menschlicher Lebensbewältigung. Wenn der Schüler Unterricht hält, muß er seine Ängste überwinden, um vor die Klasse zu treten. Er muß sich also selbst kontrollieren. Darüber hinaus übt er im Klassenzimmer eine Zeitlang Kontrolle über das gesamte Geschehen aus. Allerdings ist die Voraussetzung dazu, daß er sowohl kognitiv (also stofflich und didaktisch) als auch emotional auf diese Aufgabe vorbereitet wird.

2.1.4.2 Das Feld zur Befriedigung von Grundbedürfnissen

Die Befriedigung von physiologischen Bedürfnissen wird durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht gefördert, denn LdL kommt eher als andere Unterrichtsformen dem Aktivitäts- und Bewegungsdrang der Schüler entgegen. Wirksam wird die Methode aber vor allem auf der Ebene des Sicherheitsbedürfnisses in dem Maße, wie die Schüler Routine beim Agieren vor der Klasse gewinnen. Es schließen sich die erhöhte Befriedigung des Zugehörigkeitsgefühls und des Wunsches nach sozialer Anerkennung an, denn es entsteht, wenn Schüler einen Stoff vor der Klasse darstellen, Solidarität. Auch dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung kommt LdL entgegen, denn bei der Stoffpräsentation kann der einzelne selbstbestimmt eigene Akzente setzen. Dadurch kommen oft Qualitäten der jeweiligen Lerner zum Vorschein, die bisher verborgen geblieben waren.

2.1.4.3 Die Förderung der heuristischen Kompetenz durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht

Die heuristische Kompetenz, also die Fähigkeit, in unbekannten Feldern Problemlösungen ohne Vorwissen zu entwickeln, wird durch den Einsatz von LdL gefördert, denn durch die Aufgabe, einen neuen Stoff zu präsentieren, finden sich die Schüler im Klassenzimmer kontinuierlich in Situationen, die sie nie erlebt, und vor Probleme gestellt, die sie noch

nie gelöst haben. Sowohl bei der Aufbereitung des neuen Stoffes als auch bei der Präsentation im Plenum müssen sie also schlüsseziehend aus bereits Bekanntem und mit Hilfe von Heurismen Neues entwickeln.

2.1.4.4 Die Förderung der Selbstreflexion und der Einsatz metakognitiver Analyseinstrumente im Anfangsunterricht

Durch die Übertragung von Lehrfunktionen auf Schüler wird eine Reflexion eingeleitet, die sich auf die Verhaltensweisen und die Bedürfnisse der Mitschüler richtet. Es ist also bereits im Anfangsunterricht ratsam, die Schüler auf die menschliche Grundbedürfnislage (Physiologische Bedürfnisse, Bedürfnis nach Sicherheit, nach sozialem Anschluß, nach sozialer Anerkennung, nach Selbstverwirklichung) und auf die dialektische Struktur gegensätzlicher Bedürfnisse aufmerksam zu machen. Schnell erkennen sie z.B., daß sie vor einer Schulaufgabe den Stoff didaktisch anders einführen müssen als in einer emotional weniger belasteten Situation; sie erfahren auch, daß eine Mischung von Abstraktem und Konkretem, von Emotionalem und Kognitivem, von Freiheit und Lenkung am besten geeignet ist, Lehrerfolge zu erzielen. Ebenfalls von Bedeutung ist es, sie über die Dialektik von Kontrolle und Hilflosigkeit, von Unbestimmtheit und Klarheit, von Individuellem und Gesellschaftlichem aufzuklären. Auf diese Weise schärft sich ihr Blick nicht nur für die Bedürfnisse ihrer Mitschüler sondern auch für ihre eigenen.

2.1.4.5 Die Förderung der Empathie

Daß die Aufgabe, einen neuen Stoff den Mitschülern vorzustellen und mit ihnen einzuüben, sowohl die emotionale als auch die intellektuelle Empathie fördert, ist bereits an anderer Stelle nachgewiesen worden (MARTIN 1985). Man kann auf dieser Stufe von transindividueller Empathie sprechen. In der Mittelstufe wird sich die Empathie um die Dimension der Transnationalität, in der Oberstufe um die Dimension der Transhistorizität erweitern.

2.1.4.6 LdL und die Merkmale erfolgreicher Problemlöser

Durch den Einsatz von LdL im Anfangsunterricht sollen die Eigenschaften gefördert werde, die erfolgreiche Problemlöser aufweisen. Da die Schüler ständig neue Felder betreten müssen, wird per se explorativ es Verhalten induziert. Sofern der Lehrer dafür

sorgt, daß die Exploration auch erfolgreich verläuft, wird die unter I.2.9 beschriebene Dynamik in Gang gesetzt: die Abstraktheit der Lerner wird verstärkt und ihre kognitive Landkarte erweitert, ihr Selbstbewußtsein[27] wächst und ihre Bereitschaft, neue Gebiete zu betreten - also ihre explorative Haltung - ebenfalls, usw.

2.2 Die Mittelstufe: Schwerpunkt Landeskunde

Die Inhalte, die in der Mittelstufe im Zentrum des Interesses stehen, werden in der Regel unter den Terminus "Landeskunde" subsumiert.

2.2.1 Der gegenwärtige Stand der Diskussion in der Landeskundedidaktik

In Anlehnung an MELDE (1987) soll ein kurzer Abriß über die Entwicklung der Landeskundedidaktik seit dem Ausgang des 19. Jhs. geliefert werden. Grundsätzlich wird die landeskundliche Diskussion durch zwei gegensätzliche Positionen geprägt: Zum einen gibt es einen Strang, den man als "pragmatisch-kommunikativ" bezeichnen kann: der Fremde wird in erster Linie als Kommunikationspartner angesehen, ohne daß das Augenmerk sich primär auf das Andersartige in ihm richten würde. Er wird aus intrinsischem Interesse aufgesucht, aus Neugier und in der Absicht, mit ihm in Interaktion zu treten, ihn besser kennenzulernen und zu verstehen. Anders die "kulturanthropologische" Position. Dieser Ansatz lebt von der Auffassung, daß einzelne Völker spezifische Merkmale aufweisen, die die Mehrzahl ihrer Mitglieder besitzen und durch die sie sich deutlich von anderen Volksgemeinschaften unterscheiden. Die Frage, die sich dem Landeskundler auf diesem Hintergrund stellt ist, "was macht einen Franzosen zum Franzosen"? Das Erkenntnisinteresse ist auf die Differenz gerichtet, man sucht die Unterschiede zwischen der fremden und der eigenen Kultur, meist um die eigene Identität abzusichern, womöglich um die Vorteile der eigenen Kultur besser zu erkennen und herauszustellen. So W. HÜBNER (1965, 214 f.), der in den 20er Jahren "die einfachen

[27] Dieser Effekt darf nicht als Tatsache sondern zunächst nur als Hypothese angeführt werden. Dem Verfasser wurde allerdings eine Bestätigung durch zwei ehemalige Schüler, heute Jurastudenten, geliefert: beide berichteten, daß sie sich bei Referaten und generell bei Auftritten vor Publikum wesentlich sicherer fühlen als ihre Kommilitonen. Ihr sicheres Auftreten und ihre organisatorische und soziale Kompetenz führen sie auf den von ihnen jahrelang beim Verfasser erlebten Unterricht nach LdL zurück.

Triebe oder Strukturmerkmale der fremden Volksindividualität" aufsuchen will, um "an dieser Erkenntnis einen Hintergrund zu haben für die Schauung unserer eigenen Wesensart". Das Ziel der Kulturanthropologie ist also, das Phänomen des "Dauerfranzosen" zu erfassen. Je nach historischer Situation werden auf diesem Hintergrund besondere Affinitäten zwischen einzelnen Völkern festgestellt und politisch verwertet. BOHLEN (1934, 11) meint beispielsweise eine rassische Verwandtschaft zwischen den Deutschen und den Engländern feststellen zu dürfen. Was die Franzosen angeht, urteilt er dagegen: "Nach der französischen Seite liegt diese Blutgemeinschaft nicht vor". Nach MELDE hat auch nach dem Dritten Reich die kulturanthropologische Landeskunde fortbestanden: immer noch habe man versucht, den Franzosen als solchen, mit Eigenschaften, die für ihn und nur für ihn typisch seien und wodurch er sich von allen anderen Völkern unterscheide, zu beschreiben. Nicht nur in Deutschland, auch in Frankreich wurde die Landeskundediskussion durch den kulturanthropologischen Ansatz geprägt. So weist REBOULLET (1973) den einzelnen Sprachen eine "vision du monde différente" zu. Bei REBOULLET klingen sowohl die HUMBOLDTSCHE Sprachphilosophie als auch die WHORF-SAPIR-Hypothese an: *Le contenu de la sémantique d'une langue, c'est l'ethnographie de la communauté.* Auch er will darstellen *ce qui fait d'un Français un Français.*

Gegenwärtig lassen sich in Anlehnung an PICHT (1989), BUTTJES (1982, 1989), FIRGES/MELENK (1989) und MELDE (1987) folgende Ansätze in der Landeskundedidaktik unterscheiden:

- der bereits dargestellte kulturanthropologische Zugang (REBOULLET,DEBYSER)
- der sprachimmanente Ansatz (ERDMENGER/ISTEL, CHRIST)
- der sozialpsychologische Ansatz (KELLER)
- der sozialwissenschaftliche Ansatz (BUTTJES)
- der alltagsorientierte Ansatz (FIRGES/MELENK)
- der landeswissenschaftliche Ansatz (PICHT, BAUMGRATZ)
- der kommunikationsorientierte Ansatz (MELDE)

Die kulturanthropologische Position (REBOULLET 1973) wurde im Zusammenhang mit der Darstellung des historischen Kontextes bereits beschrieben. Festzuhalten ist, daß die

Kulturkunde mit ihrem anthropologischen Ansatz immerhin den Einzug der sozialwissenschaftlichen Perspektive begünstigt hat.

Im pragmatisch-kommunikativen Ansatz (ERDMENGER/ISTEL 1978), wird Landeskunde als der Ort angesehen, wo vorrangig Wortschatzarbeit und der Aufbau eines Orientierungswissens im Hinblick auf die Begegnung im Zielland betrieben wird. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird dabei hauptsächlich in der Vorbereitung auf die Begegnungssituation im Zielland gesehen. Der dieser Richtung verwandte sprachimmanente Ansatz (CHRIST 1979) betont die Sprachbedingungen, unter denen Landeskunde im Fremdsprachenunterricht stattfindet, und entwickelt das Konzept einer sprach- und lernbezogenen Landeskunde.

KELLERs (1983) sozialpsychologischer Ansatz befaßt sich schwerpunktmäßig mit der Entstehung von Stereotypen und versucht, sozialwissenschaftliche Forschungstechniken für die Fremdsprachendidaktik fruchtbar zu machen. Nach BUTTJES (1983, 8) dürfte die Bedeutung dieses Ansatzes "eher in der Vorurteilsforschung als in der Anwendung für den Landeskunde-Unterricht liegen."

BUTTJES (1989) selbst orientiert sich ebenfalls an den Sozialwissenschaften. Als zentrales Thema der Landeskunde sieht er die Lebensweisen der Menschen im Zielland an. Für ihn soll eine Verlagerung des Interesses in der Landeskundedidaktik erfolgen

a) von geistesgeschichtlichen Traditionen zu sozialwissenschaftlichen Betrachtungen,
b) von bildungskulturellen Zeugnissen zu alltagskulturellen Erfahrungen,
c) von abstrakten sozialen Strukturen zu individuell erlebten Wirklichkeitsausschnitten.

FIRGES/MELENK (1982, 1989) sind mit ihrer Orientierung am Alltagswissen der Position von BUTTJES verwandt. Sie fassen den gegenwärtigen Stand der landeskundlichen Diskussion folgendermaßen zusammen (1989, 438):

> "Man kann die Diskussion zusammenfassen als ein Bündel von Forderungen: es sollen Themen und Materialien gefunden werden,
> - die sowohl die individuelle wie die gesellschaftliche Perspektive enthalten,
> - deren Bearbeitung auf sprachlich einfache Texte beschränkt werden kann,
> - die an die Erfahrungswelt der Schüler anknüpfen,
> - die einen Zugang zur Arbeitsweise der Sozialwissenschafften eröffnen,
> - die auf das Globalziel der transnationalen Kommunikation hinführen usw."

Bei ihrer Analyse stellen FIRGES/MELENK fest, daß zwar ein gewisser Kanon von landeskundlichen Themen sich innerhalb des Fremdsprachenunterricht der Sek.II herausgeschält hat, daß aber diese Themen untereinander keinen systematischen Zusammenhang aufweisen (ebd. 439).

PICHT und BAUMGRATZ (1978) vertreten eine landeswissenschaftliche Position, die einen Ländervergleich auf sozialwissenschaftlicher Basis anstrebt. Nach PICHT (1989a, 58) ist ein Vergleich ohne angemessenes, historisch fundiertes Wissen über die eigene und fremde Kultur nicht leistbar. Darüber hinaus läßt sich auch bei ihm eine Alltagsorientierung feststellen, so wie ein Bezug auf "anthropologische Konstanten", die eine Verständigungsebene zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen liefern könnten:

> "Der teils fremde, teils vertraute Alltag im Ausland scheint alltäglich erlebbar. Die Alltagserfahrung und die universalen Lebensbedürfnisse des Menschen wie Essen, Wohnen, Liebe und Streit soll die Brücke vom Eigenen zum Fremden bilden. Insbesondere aus den amerikanischen Kulturwissenschaften wurden Kategorien derartiger Universalien als Grundlagen des interkulturellen Vergleichs übernommen." (PICHT 1989a, 57)

Schließlich ist MELDES (1987) kommunikativer Ansatz zu nennen. MELDE kritisiert an den vorhandenen landeskundlichen Konzepten den Umstand, daß die kommunikationstheoretische Dimension vernachlässigt wird. Sie schlägt einen Zugang vor, der diskursiv zu einem Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordinierung zwischen den Angehörigen der unterschiedlichen Kulturen führt.

> "Voraussetzung ist allerdings, daß den Bedingungen und Motiven für die differierenden Perspektiven nachgegangen wird. An dieser Stelle ergibt sich m.E. der erste Ansatz für das Einblenden der sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive: um das Verständnis von Interpretations- und Wertungsmustern des fremden Gesprächspartners zu sichern, müssen die Lebensbedingungen, von denen sie abhängen, erfaßt werden." (ebd. 155)

2.2.2 Die Beschreibung der landeskundlichen Komponente des Modells als Lösungsvorschlag

Zunächst wird die landeskundliche Komponente des Modells vorgestellt, wobei ähnlich verfahren wird wie bei der Beschreibung des sprachdidaktischen Bausteins: es werden Auszüge aus den DIDAKTISCHEN BRIEFEN wiedergegeben, die verfaßt wurden, um in der Praxis tätigen Lehrern die Übernahme des landeskundlichen Konzeptes zu ermöglichen.

Dabei wird der Schwerpunkt auf die Aktivitäten gelegt, die mit Reisen ins Zielland und der Austauscharbeit zusammenhängen[28].

DIDAKTISCHER BRIEF III 20.03.1988

(...)
I. Die Klassen 9 und 10
(...)
2.3.3 Reise ins Zielland
Durch eine Frankreichreise oder noch besser einen Austausch wird in der Mittelstufe ein unersetzbarer Erlebnis- und Erkenntnisgewinn erreicht. Die Vorbereitung eines solchen Vorhabens sollte in den Unterricht einbezogen werden, allerdings ist auch hier darauf zu achten, daß diese Arbeit nicht allzuviel Zeit in Anspruch nimmt.
Besonders günstig für Lernprozesse ist es, wenn man im Zielland Erkundungsaufträge durchführen läßt, die zu Hause als Grundlage für einen Vortrag benutzt werden. Die Durchführung eines solchen Projektes verlangt eine gründliche psychische und technische Vorbereitung.

Im folgenden ist ein Arbeitsblatt abgedruckt, das als Einstimmung auf einen Aufenthalt in der Partnerstadt benutzt wurde.

METHODE, DIE WÄHREND DES NÄCHSTEN AUFENTHALTES IN TORCY ANZUWENDEN IST

Um die Leute zu verstehen, bei denen man lebt, muß man genau über die Strukturen, in denen sie leben, informiert sein. Auf diese Weise versteht man auch ihre Probleme besser. Wenn man ihre Probleme besser versteht, kann man Konflikte besser vermeiden, oder wenn die Konflikte unvermeidbar sind, kann man sie besser bewältigen.
Als Beispiel: wenn ich bei meiner algerischen Brieffreundin lebe und wenn ich am Abend weggehen will, aber wenn sie das nicht will, bin ich zunächst verärgert gegen sie. Aber wenn ich weiß, daß die Mädchen bei den Algeriern nie allein weggehen dürfen, dann werde ich meine Brieffreundin besser verstehen und einen Konflikt vermeiden.
Also: besser kennen heißt besser verstehen. Besser verstehen heißt besser mögen. Besser mögen heißt weniger Konflikte haben.

Deshalb müssen wir folgende Techniken entwickeln und automatisieren:
1. Informationen sammeln über das Leben der Menschen, bei denen wir leben.
   - Wohnung (wieviele Leute pro Zimmer? Wieviel Zimmer, etc.)
   - Finanzielle Ressourcen
   - Arbeitsplatz der Familienmitglieder
   - Tagesablauf der Familienmitglieder (viel Arbeit?)
   - Umgebung (Torcy, welches Viertel, etc.)
2. Konflikte bewältigen. Die Reaktion meines Partners ist zurückzuführen auf
   - seinen individuellen Charakter

[28] Den hier sehr knapp beschriebenen Ansatz hat der Verfasser sehr ausführlich an anderer Stelle theoretisch fundiert und filmisch dokumentiert (vgl. MARTIN, 1987a, 1987b, 1988)

- die soziale Schicht, der er angehört
- seine Zugehörigkeit zu einem anderen Kulturkreis

3. Meine emotionale Reaktionen beherrschen, wenn sie negativ sind. Zum Beispiel, wenn etwas nicht sehr sauber ist.

Techniken

Jeden Tag notieren, was mir positiv oder negativ auffällt.
Die Konflikte aufschreiben: auf welche Ursachen waren sie zurückzuführen?
Handelt es sich um individuelle, soziale oder kulturelle Ursachen?
Durch welche Techniken habe ich meine Konflikte gemeistert?

Das Ergebnis der Erkundungen wird im Rahmen eines Elternabends folgendermaßen vorgetragen:

a) Eine Gruppe liefert auf der Grundlage von Prospekten, die im Verkehrsamt der Partnerstadt eingeholt wurden, einen allgemeinen Überblick über die Stadt (geographische Lage, wirtschaftliche Aspekte, etc.)
b) Eine Gruppe faßt das Ergebnis der Interviews zusammen.
c) Eine Gruppe schildert auf der Grundlage von Notizen, die die Mitschüler über die Wohn- und Einkommenssituation ihrer Gastfamilien angefertigt haben (Achtung, taktvoll vorgehen!), die Lebensverhältnisse am Aufenthaltsort. Ergänzt werden diese Informationen durch eine Schilderung der Verkehrsverhältnisse und Lebenshaltungskosten.

Die Darstellungen werden durch Skizzen, Tonbandaufnahmen und Dias veranschaulicht.

II. Die 11. Klasse

1. Zur allgemeinen Situation

Zwischen der Klasse 10. und der 11. Klasse erfolgt erneut eine Verschiebung der Motivationslage. Stofflich ist die Arbeit mit dem Lehrwerk weitgehend abgeschlossen und der Unterricht konzentriert sich in erster Linie auf die Wiederholung der Grammatik und die Einführung der Arbeitsform "Textaufgabe". Leicht kann bei den Schülern der Eindruck entstehen, daß nichts Kohärentes, Geschlossenes gelernt wird. Insbesondere läßt die Arbeit an Dossiers oft das Gefühl aufkommen, daß man sich mit Allerweltsthemen beschäftigt, die kein frankreichspezifisches Wissen aufbauen, oder daß Nebenaspekte ausführlich besprochen werden, während Synthese und Überblick fehlen. Daher stellt man in der 11. Klasse ein Auflösen der Motivation fest, vor allem bei Schülern, die am Ende dieser Jahrgangsstufe das Fach Französisch ablegen.

2. Methodischer Vorschlag

Um dem Gefühl der Beliebigkeit entgegenzuwirken, das bei der Dossierarbeit aufkommt, sollte man ergänzend eine systematische Durchnahme der historischen und geographischen Grunddaten des Ziellandes vornehmen. Bald merken die Schüler, daß sie ein **Orientierungswissen** erwerben, das auf jeden Fall nützlich ist: wenn sie nach der 11. das Fach Französisch ablegen, bekommen sie einen abschließenden Überblick über strukturelle, also relativ überdauernde Merkmale des Nachbarlandes; wenn sie später einen Leistungskurs im Fach Französisch besuchen, verfügen sie über eine stabile Wissensbasis.

Ich besitze einen Klassensatz von Geschichts und Geographiebüchern, die ich aus Frankreich bezogen habe und die für etwa 11 jährige Franzosen gedacht sind. Es handelt sich um: NEMBRINI et al.: *Pour connaître la France. Géographie CM*, bzw. *Histoire CM*, (HACHETTE 1985).
Diese Lehrwerke haben den Vorzug, daß sie Frankreichs Grunddaten klar und anschaulich darbieten und daß sie von Schülern aus der 11. Klasse sprachlich gut zu bewältigen sind. Das Buch wird kapitelweise aufgeteilt und zwar so, daß eine Arbeitsgruppe jeweils ein Kapitel vorzustellen hat.
Jede Gruppe:

a) entnimmt aus der Buchvorlage die wichtigsten Daten und faßt sie zu einem Kurzreferat zusammen;
b) erstellt auf der Grundlage des Referates einen Lückentext, der einige Tage vor dem Vortrag dem Lehrer abgegeben wird, damit dieser ihn abtippen kann;
c) hält am geplanten Termin ihr Kurzreferat, das nicht länger als 10 Minuten dauern soll (währenddessen fertigen die Mitschüler Notizen an);
d) läßt die Mitschüler nach dem Abschluß des Vortrages den Inhalt wiedergeben;
e) teilt den Lückentext aus;
f) läßt den ausgefüllten Text vorlesen. Dieser Stoff kann dann als Hausaufgabe aufgegeben werden. Auf diese Weise entsteht eine Sammelmappe von Kurzreferaten, die einen Überblick über Frankreichs Geographie und Geschichte vermitteln.

(...)

2.2.3 Die fachspezifische Komponente des Modells: landeskundedidaktische Aspekte

Es wird Punkt für Punkt aufgezeigt, welche Elemente der gegenwärtig diskutierten Landeskundeansätze durch die beschriebenen didaktischen Maßnahmen integriert werden.

2.2.3.1 Kulturkundliche und kulturanthropologische Elemente

Der kulturanthropologische Ansatz geht in dem Modell dadurch auf, daß Grundprozesse menschlicher Lebensbewältigung ins Zentrum des Interesses gerückt werden. So wird beispielsweise im Rahmen von Textanalysen und von Erkundungsprojekten im Zielland kontrastiv erforscht, wie Bedürfnisse, die als anthropologische Konstanten zu betrachten sind, in den jeweiligen Kulturen befriedigt werden, also als "manifestations"[29] sichtbar werden. Allerdings geht es bei dem vorliegenden Modell im Gegensatz zum kultur-

[29] Nach REBOULLET/DEBYSER sind Manifestationen die Phänomene, in denen sich das einer Gemeinschaft zugrundeliegende System aktualisiert und für alle sichtbar wird. Dies sind beispielsweise historische Ereignisse wie die französische Revolution, aber auch wiederkehrende Rituale wie gesetzliche Feiern oder sportlichen Veranstaltungen.

anthropologischen nicht in erster Linie darum, die Unterschiede zwischen den Kulturen aufzuzeigen, sondern im Gegenteil hervorzuheben, was Menschen gemeinsam haben.

2.2.3.2 Die Integration des sozialpsychologischen Ansatzes KELLERSCHEN Prägung

KELLERs sozialpsychologischer Ansatz, der vorwiegend die Erkenntnisse der Vorurteilsforschung rezipiert, wird dadurch berücksichtigt, daß während der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt beim Aufbau einer kognitiven Stütze die Vorurteilsproblematik aufgezeigt wird. Dies geschieht beispielsweise folgendermaßen:
In einem ersten Schritt werden Äußerungen französischer Schüler über Deutschland ausgeteilt. Günstig ist, wenn diese Urteile sich gegenseitig widersprechen und wenn sie darüber hinaus Emotionen bei den deutschen Schülern aufkommen lassen. So z.B. folgende Meinungen (DFJ 1979, 9, Übersetzung von MARTIN):

"- Deutschland ist ein abweisendes Land, die Leute scheinen wenig gastfreunlich zu sein (Mädchen, 17 1/2 - Rouen)

- Die Deutschen sind sehr sympathisch und gastfreundlich. Aber sie haben einen Fehler: sie mögen zu sehr das Bier! (Mädchen, 17 - Nizza)"

Nachdem der bei den Schülern entstandene Ärger über die negativen Werturteile sich gelegt hat, kann auf die Entstehung von Vorurteilen als Generalisierung individueller Erfahrung hingewiesen werden. Ergänzend können die Schüler gebeten werden, ihre eigene Vorstellung von Frankreich zu artikulieren und im Anschluß mit Äußerungen aus der Studie "Was ich über Frankreich weiß" (DFJ 1980) zu vergleichen, in der deutsche Schüler ihre Bilder von Frankreich zum Ausdruck bringen. Auf diese Weise erleben sie konkret, wie Urteile entstehen und gespeichert werden. Durch die Bewußtmachung dieser Phänomene könnte einerseits eine distanzierte Haltung als Schutz gegenüber Fremdurteilen über die eigene Kulturgemeinschaft und andererseits eine selbstreflexive Skepsis gegenüber eigenen Urteilsbildungen gefördert werden.[30]

[30] Das Vorgehen im Unterricht wird hier aus Platzgründen nur angedeutet. In Wirklichkeit empfiehlt es sich, aus diesem Thema eine ganze Einheit zu gestalten, indem im Vorfeld ein Urteilsbild der Schüler über Frankreich eingeholt wird, und daran anknüpfend die Vorurteilsthematik aufgearbeitet wird. Dies detailliert zu beschreiben ist aber nicht Ziel der vorliegenden Arbeit.

2.2.3.3 Die sozialwissenschaftliche, am Alltag orientierte Komponente

Im Unterricht des Verfassers wird angestrebt, über den Alltag im eigenen Land und im Zielland zu reflektieren. Die Perspektive, die dabei eingenommen wird, ist eine vergleichende. Insofern wird die Position von BUTTJES und vor allem von FIRGES/ MELENK integriert. Das zeigen die Untersuchungsaufträge der Schüler im Zielland, insbesondere die Erkundungen über die Lebensumstände ihrer Gastfamilien und über die konkreten materiellen Bedingungen (Verkehrsverhältnisse, Preisvergleiche zwischen Frankreich und Deutschland usw.) (MARTIN 1987a). Originell gegenüber BUTTJES und FIRGES/MELENK ist allerdings, daß das hier vorliegende Modell den Akzent auf die kognitive Vorbereitung der Schüler auf den Auslandsaufenthalt legt. Es geht dem Verfasser darum, einerseits die Schüler durch die kognitive Vorbereitung gegen emotionale Einbrüche in der Realität des Ziellandes zu schützen, andererseits ihnen bei der Konfrontation mit dem Zielland zu einer Erweiterung ihrer "kognitiven Landkarte" zu verhelfen. Die eingenommene Perspektive ist also nicht primär stofforientiert, sondern das Ziel ist stets der Ausbau der Problemlösefähigkeit des Schülers im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, wobei die landeskundliche Arbeit - vor allem im Zusammenhang mit Auslandserkundungen - eine besonders fruchtbare Basis liefert.

2.2.3.4 Die Berücksichtigung der landeswissenschaftlichen Komponente

Bei der kognitiven Vorbereitung auf die Begegnung mit der fremden Realität wird besonders der landeswissenschaftliche Ansatz nach BAUMGRATZ/PICHT berücksichtigt. Dieser findet darin seine Konkretisierung, daß deklaratives Wissen über das Zielland systematisch und kontrastiv aufgebaut wird. Bei diesem Zugang wird davon ausgegangen, daß der Ländervergleich eine solide Orientierungsgrundlage im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz sichert. Im vorliegenden Modell wird dafür gesorgt, daß im Klassenzimmer Strukturwissen als Orientierungswissen aufgebaut wird, indem die geographisch/ökonomischen Grunddaten des Ziellandes erarbeitet werden (MARTIN 1987c). Durch den Aufbau einer kognitiven Stütze wird die notwendige Distanz induziert, die den Schülern eine Begegnung mit der Fremde erleichtert. Bei den Schülern entsteht eine "wissenschaftliche" Haltung, die eine Kontrolle der bei Jugendlichen meist schwer einzudämmenden Emotionen erleichtert.

2.2.3.5 Die Integration des sinnverstehenden Zugangs MELDSCHER Prägung

Auch der von MELDE angestrebter "sinnverstehende Zugang zur französischen Lebenswelt über die partnerbezogene Alltagskommunikation" wird aufgegriffen sowie ein "sinnverstehender Zugang zur französischen Gesellschaft über die medial vermittelte Kommunikation". Dies geschieht insbesondere dadurch, daß Schüler angehalten werden, die Lebensbedingungen ihrer Briefpartner genau zu beobachten und ein Tagebuch über die eventuell auftretenden Konflikte zu führen, wobei der rote Faden für die Schüler darin besteht, die objektiven Hintergründe aufzudecken, die zu Konflikten führen können. Auf diese Weise lernen die Schüler, daß Konflikte überindividuell verursacht und in der Regel von den einzelnen Menschen nicht gewollt sind. Es gilt also stets zu fragen, wie kam es zu diesem Konflikt und wie hätte man ihn vermeiden können. Ferner wird durch dieses Vorgehen dafür gesorgt, daß selbst wenn die Schüler - vor allem in jüngeren Jahren - sich emotional angegriffen fühlen ("Heimweh"), sie ihre Aufmerksamkeit auf die Durchführung ihres Projektes in der Gruppe konzentrieren müssen und durch ihren kognitiven Einsatz den emotionalen Einbruch abfangen können. Indem also eine kognitive Perspektive von Anfang an induziert wird, hofft der Verfasser, die Schüler zu schützen und dadurch zu einer verstärkten explorativen Haltung und schließlich zu mehr Kompetenz zu verhelfen.

2.2.3.6 Die Förderung der Empathie durch die landeskundliche Komponente des Modells

Aus den vorangehenden Ausführungen erhellt, daß das Modell auch auf der landeskundlichen Ebene die Empathie wesentlich fördert. Da es hier gilt, daß Schüler sich in die Perspektive von Angehörigen einer fremden Kultur hineindenken, wird man von transindividueller und transnationaler Empathie sprechen können.

2.2.4 Die Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler durch die landeskundliche Kompontente des Modells

Über die spezifisch landeskundlichen Ziele hinaus zielt das hier vorgestellte landeskundliche Modell darauf ab, den Schülern Kompetenzen im Sinne der Lebensbewältigung zu vermitteln. Zur Analyse werden - wie bei der Behandlung der Spracherwerbsstufe des

Modells - die Effekte der landeskundlichen Komponente auf den Lerner an Hand des Lernerkonstruktes beschrieben.

2.2.4.1 Die Förderung der Kontrolle

Sowohl das im Unterricht vermittelte Orientierungswissen als auch die eingeübten Projektroutinen sollen die Kontrolle des Schülers im Zielland erhöhen. Dies wird insbesondere in MARTIN 1987b deutlich, in dem dokumentiert wird, wie Schüler einer 10. Klasse Erkundungen in Marne-la-Vallée, einer *ville nouvelle* in der Nähe von Paris, durchführen: sie werden in einem Radio-Sender auf französisch live interviewt, sie selbst interviewen Passanten auf einem Markt, den Bürgermeister einer Stadt, einen Architekten und zeigen dabei keinerlei Kontrollverlust. Als Kontrollinstrument wird stets die Kognition eingesetzt.

2.2.4.2 Die Befriedigung von Grundbedürfnissen

Im Rahmen der Landeskunde, vor allem bei Auslandserkundungen sieht das Modell ebenfalls vor, daß die Aufmerksamkeit des didaktisch Handelnden sich auf die Grundbedürfnisse der Schüler richtet (physiologische Bedürfnisse, Bedürfnis nach Sicherheit, nach Liebe und Anerkennung, nach Selbstverwirklichung). Während im Klassenzimmer die Aufgabe des Lehrers im Hinblick auf die Schülerbedürfnisse vor allem darin besteht, die Befriedigung der Selbstverwirklichungsbedürfnisse zu erleichtern, indem die Schüler sinnvoll und lernbezogen aktiviert werden und sich dabei relativ frei fühlen, steht im Rahmen von Auslandserkundungen das Sicherheitsbedürfnis der Lerner im Vordergrung. Der Lehrer wird sich also nach deren Wohl in den Gastfamilien erkundigen und, falls die Schüler nicht genügend emotionale Zuwendung bekommen, sich bemühen, Defizite auszugleichen. Als weiteres Bedürfnis, das im Rahmen von Auslandsaufenthalten zu berücksichtigen ist, gilt die Selbstverwirklichung: es sollen interessante und lohnende Felder zur Erkundung angeboten werden.

2.2.4.3 Die Förderung der heuristischen Kompetenz

Die Tatsache, daß die Schüler sich bei Erkundungen im Zielland in einen für sie völlig fremden Realitätsbereich begeben, in dem sie kaum über gesichertes Operatorwissen

verfügen, also eine nur sehr geringe epistemische Kompetenz besitzen, führt dazu, daß sie schlüsseziehend kontinuierlich neues Wissen auf Grund ihrer Erfahrung aufbauen müssen. Sie müssen also permanent Heurismen einsetzen. Dadurch wird ihre heuristische Kompetenz in hohem Maße gefördert.

2.2.4.4 Die Förderung der Selbstreflexion und der Einsatz metakognitiver Instrumente

Das landeskundliche Modell fördert die Selbstreflexion im Klassenzimmer durch die Integration der kulturanthropologischen und der sozialpsychologischen Komponenten. Bei der Analyse von kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Zielland und dem eigenen Land werden die Schüler zur distanzierten Reflexion über die eigene Kultur angeregt. Diese Selbstreflexion wird durch die Beschäftigung mit Homo-, bzw. Heterostereotypen unterstützt. Durch die Aufgabe, bei Auslandsreisen Tagebücher anzufertigen (MARTIN 1988), wird Selbstreflexion nicht nur inzidentell, sondern auch systematisch und auf längere Sicht angeregt. Dazu werden die bei der Vorstellung des Lernerkonstruktes beschriebenen kognitiven Instrumente eingesetzt: Da die Schüler bereits im Klassenzimmer mit der Analyse menschlicher Bedürfnisse befaßt sind (der Einsatz von LdL verlangt, daß sie die Bedürfnisse ihrer Mitschüler wahrnehmen), erkennen sie diese als anthropologische Konstanten und sehen besser, was Menschen verbindet. Sie verstehen auch, welche Implikationen die geographischen und ökonomischen Strukturen des fremden Landes für das Leben seiner Einwohner enthalten. Im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes sind sie in der Lage, die eigene Befindlichkeit zu begreifen, und falls nötig, Maßnahmen zu treffen, die zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse beitragen können.

Schließlich können sie zur Deutung ihrer eigenen Lage im Zielland, wenn sie sich z.B. besonders fremd fühlen, als kognitives Instrument die Gegensatzpaare Hilflosigkeit/Kontrolle und Unbestimmtheit/Klarheit einsetzen. In emotional belastenden Situationen - beispielsweise, wenn sie in Räume geführt werden, die sie als "schmutzig" empfinden - können sie versuchen, ihre Ratio durch die Mobilisierung von Wissen einzusetzen ("Schmutz" ist ein relativer Begriff, der je nach Kultur unterschiedlich zu interpretieren ist). Hier greift der Gegensatz von Emotion und Kognition. Je nach Situation dürfte die Opposition von Freiheit und Zwang und vor allem von Individuum und Gesellschaft als

Erklärungsmuster wiederholt zu bemühen sein, wenn die Lerner sich z.B. in einer Gruppe befinden, die ihnen keine Möglichkeit läßt, sich zu isolieren[31].

2.2.4.5 Die landeskundliche Komponente des Modells und der Aufbau von Problemlösekompetenz

Die landeskundliche Komponente des Modells zeigt am deutlichsten auf, wie Problemlösekompetenz aufgebaut werden kann: durch die Vermittlung von Strukturwissen über das Zielland und durch die Einübung von Projektroutinen wird epistemische Kompetenz im Klassenzimmer vermittelt. Dies schafft Selbstvertrauen. Zur Ausübung explorativer Haltungen wird nicht mehr nur, wie im Anfangsunterricht, das Klassenzimmer angeboten, sondern das Zielland selbst. Durch die Verlegung der Lernumwelt vom Klassenraum ins fremde Land wird die Gefahr von Mißerfolgen potenziert. Es werden hohe Ansprüche an die Explorationsbereitschaft, an die heuristische Kompetenz und an das Selbstbewußtsein der Schüler gestellt. Gelingen die Erkundungen im Zielland, so verdichten sich die zahlreich gewonnenen und zu kognitiven Schemata abstrahierten Erfahrungen zu dichten kognitiven Landkarten. Dadurch wachsen die Distanz und das Selbstbewußtsein der Lerner steiler als dies im Klassenzimmer der Fall sein kann.

2.3 Die Oberstufe: Schwerpunkt Geistesgeschichte und Literatur

In der Oberstufe wird die Lernumwelt durch den Erwerb deklarativen Wissens über die Synchronie und die Diachronie des Ziellandes geprägt. Während die Schilderung des Modells für den Anfangsunterricht und die Mittelstufe in der vorliegenden Schrift relativ kurz gehalten wurde, weil beide Stufen bereits an anderen Stellen breit dokumentiert wurden (siehe vor allem MARTIN 1985, 1986, 1988), soll hier detailliert auf die Oberstufe eingegangen werden. Allerdings wird - wie bei der Darstellung der beiden anderen Lernstufen auch - ein Schwerpunkt gewählt, und zwar für die Oberstufe die Komponente, die traditionellerweise als Kernpunkt der Arbeit auf dieser Ebene gilt, also die Literatur.

---

[31] Diese Vermutungen lassen sich durch zahlreiche Tagebücher verifizieren, die von Schülern und Studenten anläßlich von Auslandsreisen angefertigt wurden, und über die der Verfasser verfügt. Einige werden im dritten Teil dieser Arbeit zitiert.

2.3.1 Die gegenwärtig diskutierten literaturdidaktischen Ansätze

In Anlehnung an GLAAP (1989, 120 f.) können folgende literaturdidaktischen Positionen unterschieden werden:

- eine literaturwissenschaftliche Richtung (FREESE)
- eine textwissenschaftliche Richtung (WERLICH)
- eine hermeneutische Richtung (HUNFELD)
- eine rezeptionsästhetische Richtung (BREDELLA)
- eine sprachdidaktisch-kommunikative Richtung (WEBER, NISSEN)
- Über die von GLAAP genannten Ansätze hinaus ist noch eine Richtung zu erwähnen, die als
- "produktiv-kreativ" zu bezeichnen ist und durch die Arbeit von I. MUMMERT vertreten wird.

2.3.1.1 Der literaturwissenschaftliche Ansatz

FREESE (1979a, 1980) geht davon aus, daß der Literaturunterricht Textkompetenz ausbilden und den Schüler befähigen soll, mit Texten aller Art kompetent umzugehen. Für die Interpretation von Short-Stories beispielsweise entwickelt er ein Analyseverfahren,

> "das sowohl den in diesem Bereich unsicheren Lehrer befähigen würde, auch solche Texte zu erarbeiten, für die noch keine fachwissenschaftliche Deutungen vorliegen, als auch Schüler in die Lage versetzen könnte, elementare narrative Vertextungsstrategien selbständig zu entschlüsseln." (1980, 39)

Damit verfolgt er das Ziel, den Schüler von der Fremdbestimmung zu befreien, die "anerkannte" Interpreten bis in das Klassenzimmer hinein ausüben:

> "Der einzelne Schüler wird nicht länger mit einer angeblich gültigen, von einem einflußreichen Interpreten verfaßten und vom Lehrer verkündeten Interpretation traktiert, sondern er erstellt im Rahmen seines individuellen 'textologischen Erfahrungsraumes' sein je eigenes Textverständnis." (1980, 42).

Dabei meint FREESE nicht, daß beliebige Interpretationen des Textes zulässig sind, denn natürlich hat er eine eigene, unverwechselbare Aussage, aber der Leser soll sich ihm nicht bedingungslos unterwerfen. Der Leser konstruiert den Text mit. Als Instrument bietet FREESE einen umfangreichen Fragenkatalog an, der auf die Aufdeckung der Machart des Textes abzielt. Ein solches Vorgehen ist sicherlich zu befürworten, denn es geht

darum, die Wirkung von Techniken der Texterstellung am Beispiel von Short-Stories verständlich zu machen. Es soll eine "Entnaivisierung" des Schülers erreicht werden. Allerdings birgt der Ansatz zwei Gefahren: Zunächst strukturiert FREESEs Fragenkatalog durch seine Ausführlichkeit die Interpretation derartig vor, daß für den freien Zugang des Schülers kaum Raum bleibt. Die andere Gefahr ist noch gewichtiger: es werden viele Energien auf die Analyse des Textes als literarisches Produkt und wenig auf die Aufarbeitung der vom Text ausgelösten Gefühle und Gedanken beim Schüler aufgewendet.

2.3.1.2 Der textwissenschaftliche Ansatz

E. WERLICHs textwissenschaftliches Modell stellt textimmanentes Vorgehen und Textgrammatik in den Vordergrund. Erklärtes Ziel ist Methodeneinübung auf dem Hintergrund der von WERLICH entwickelten Texttypologie (WERLICH 1975) und Textgrammatik (WERLICH 1976). WERLICH (1986) unterscheidet im Unterrichtsprozeß 6 "Paragraphenphasen" (1986, 27):

- Spontanphasen,
- Erarbeitungsphasen, an dem die Teilnehmer an einem Teilthema arbeiten,
- Ergebnisphasen, in denen die Teilnehmer auf vorangehende Paragraphenphasen zurücksehen,
- Evaluationsphasen, in denen die Teilnehmer Stellung zu den Ergebnissen nehmen,
- Anknüpfungsphasen, in denen Vergangenes differenzierend aufgegriffen wird, um weiterbearbeitet zu werden,
- Übungsphasen, in denen der Blick der Lernenden wiederholend und zugleich isolierend auf nur einen Teilaspekt aus den Lernbereichen Sprachbeherrschung, Wissen und Methodenbeherrschung zum Zweck der Einübung gelenkt wird.

Bei der Betrachtung der Anordnung der Phasen fällt auf, daß die "Spontanphasen" selten vorkommen. Allein der Begriff "Spontanphase" verrät eine Auffassung von Spontaneität, die technokratisch wirkt. In einem dialektisch verlaufenden, an das Erlebnis der Schüler anknüpfenden, aus spontanen Impulsen lebenden Literaturunterricht lassen sich Phasen nicht mehr in der oben geschilderten Form planen und einhalten. WERLICHs Modell ist, wie das von FREESE, durchaus philologisch zu nennen. Ein Blick in HERMEs (1981) literaturdidaktische Vorschläge führt zu einer ähnlichen Einschätzung des von ihr ebenfalls vertretenen textwissenschaftlichen Ansatzes.

Als Fazit ist also festzuhalten, daß die dargestellten textwissenschaftlichen Zugänge den Vorteil haben, den Schülern kognitive Strukturen zu vermitteln, die eine wissenschaftliche

Haltung induzieren und dadurch Distanz sowie kritischen Blick gegenüber dem Text und den zum Text gelieferten Informationen aufbauen. Über die Bereitstellung von kognitiven Instrumenten wird also ein Beitrag zur Emanzipation des Schülers geliefert. Andererseits sind diese Vorschläge noch sehr verhaftet im Philologischen und berücksichtigen nicht genug die Situation des Schülers, der eine "normale" Beziehung zum Text sucht und nicht primär von einem literaturwissenschaftlichen oder linguistischen Interesse geleitet wird. Der literaturwissenschaftliche, textanalytische Zugang birgt die Gefahr, das Interesse an Literatur abzuwürgen. Das bedeutet nicht, daß im Umgang mit Texten beliebig verfahren werden sollte. Aber die Botschaft des Textes scheint in dem geschilderten Verfahren nicht den Vorrang zu bekommen.

2.3.1.3 Der hermeneutische Ansatz

HUNFELD (1982) setzt kritisch an den Ansätzen von WERLICH, FREESE und HERMES an und moniert (ebd. 28) deren Vorstellung,

- daß der Literaturunterricht an der Schule von einer Theorie der Literatur zu legitimieren sei,
- daß Literaturdidaktik von einem Textbegriff her zu begründen sei,
- daß man die Differenz zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Literaturunterricht nicht zu berücksichtigen brauche,
- daß literaturdidaktische Fragestellungen auf methodische Überlegungen zu reduzieren seien.

Mit seiner Kritik trifft HUNFELD die Tatsache, daß Schüler an Texte herangeführt werden, um an ihnen philologische Kompetenzen zu erwerben. Dies führt zu einer ausschließlichen Stoffzentrierung. Die Schülerperspektive wird nur am Rande wahrgenommen. Im Mittelpunkt steht entweder der Stoff "Literatur", der literaturwissenschaftlich anzugehen, oder aber der "Text", der textwissenschaftlich zu bearbeiten ist. Dieses Vorgehen gibt auch dem Lehrer als Spezialisten eine Monopolstellung in Bezug auf die Interpretation. HUNFELDs Position wird besonders deutlich in seiner Kritik an den Richtlinien in NRW (1982, 62):

> "Die Reaktionen des Schülers sind nur insoweit erwünscht, als er den Text segmentieren, analysieren, kurz, ihn von seiner Absicht und den dazu eingesetzten sprachlichen Mitteln her verstehen soll."

Als HUNFELD dies schrieb, herrschte in der Fachdidaktik insgesamt eine kritische Einstellung gegenüber der Behandlung literarischer Texte im Unterricht. Insofern nahm HUNFELD eine damals gegenläufige Position ein, die Literatur für den Unterricht retten wollte, indem sie ihr eine andere Funktion zuwies. Literatur sollte nicht mehr als Übungsfeld für philologische Klimmzüge mißbraucht werden. Die Ursachen, die in den 70er Jahren zu einer Abwendung von Literatur geführt hatten, waren vielfältig. Zunächst war die Infragestellung tradierter Bildungsbegriffe am Ende der 60er Jahre zu nennen. In der Art und Weise, wie sie an der Universität betrieben wurde, schien die Literatur keine lebensrelevante Botschaft zu vermitteln. In der Schule fiel es den literaturwissenschaftlich ausgebildeten Lehrer schwer, Anschluß an die Interessen der Schüler zu finden. Im Gegenteil: die von der Universität gelieferten Modelle der Textanalyse hatten der Schülermotivation entgegengewirkt. Die pragmadidaktische Bewegung mit ihrer Alltagsorientierung verstärkte den Trend, der von der Literatur wegführte. Insofern traf HUNFELDs Kritik den Kern: Nur über eine dezidierte Hereinnahme der Schülerperspektive war die Literatur für den Unterricht fruchtbar zu machen. HUNFELD betont, daß die individuelle Reaktion des Schülers auf den Text Beachtung verdient, vor allem daß seine Vorerfahrungen mit Literatur (auch mit der muttersprachlichen) zu berücksichtigen sind. Methodisch bedeutet es (1982, 30):

> "Wo die Aktivität des Lesers die sogenannten 'Unbestimmtheitsstellen' ausfüllen soll, die jedem literarischen Text eigen sind, kann der Lehrer nicht mehr bestimmte Bedeutungen von Texten den Schülern vorherbestimmen. Er würde die Schüler als Leser ja gerade daran hindern, ihre Aktivitäten und Erfahrungen mit ins Spiel zu bringen, wollte er durch die Art seines Fragens lediglich herausarbeiten, was er an Bedeutung dem Text vorher entnommen hat."

Dies heißt, daß zunächst an die naive Erfahrung des Schülers anzuknüpfen ist, bevor mit ihm an einer Deutung gearbeitet wird (1982, 32):

> "Im übrigen wird hier ein Hinweis für die Praxis des Literaturunterrichts deutlich: die erste Gesprächsphase ist auf den Austausch von Leseerfahrungen abgestellt, von daher muß im Idealfall der Schüler, und nicht der Lehrer, seine Fragen stellen."

Aus der Logik des hermeneutischen Zuganges bringt HUNFELD eine weitere Dimension ein, indem er auf den Unterschied zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Literaturunterricht hinweist. Die Vorerfahrung des englischen Lesers ist in

der Tat eine völlig andere als die des deutschen Schülers, der im Unterricht einen fremdsprachigen Text liest.

Insbesondere entsteht aus dieser Differenz die Notwendigkeit einer "Übersetzung" des Textes von der einen in die andere Welt (1982, 34):

> "Der Verstehensprozeß ist im englischen Literaturunterricht qualitativ ein ganz anderer, weil
> (...)
> - aus dieser Distanz zwischen englischem Text und deutschem Leser die Notwendigkeit einer Übersetzung in vielfacher Hinsicht für den deutschen Leser erwächst;
> - diese Übersetzung zugleich Grenzen, aber auch besondere Möglichkeiten des Verstehens impliziert;
> - endlich die eingeschränkte Sprachkompetenz die spontane Aneignung der meisten englischen Texte unmöglich macht."

Sicherlich trifft HUNFELDs Vorstellung zu, daß die Fremdheit des Textes eine Sperre aufbaut, die schnellen Konsum verhindert und sich als "hermeneutische Blockade" fruchtbar auswirkt.

2.3.1.4 Der rezeptionsästhetische Ansatz

BREDELLA (1979) wendet sich ebenfalls gegen eine Betonung der wissenschaftlich geprägten Erschließungstechniken (1979, 56):

> "Wendet sich die Didaktik den Gegenstandsstrukturen zu, gewinnen die Methoden der Erschließung ein unangemessenes Übergewicht. Der Schüler soll dann lernen, einen Text strukturalistisch, marxistisch, textlinguistisch, hermeneutisch, soziologisch usw. zu interpretieren. Man gewinnt den Eindruck, daß literarische Texte nur geschrieben werden, um immer neue Klassifizierungen an ihnen zu erproben. Der literarische Text wird zu einer Art Turngerät, an dem der Schüler seine Souveränität unzulänglich genug demonstrieren muß."

Auch ein Literaturunterricht, der sich an den allgemeinen Erziehungszielen orientiert und aus diesen seine Legitimation ableitet, wirft Probleme auf, denn Erziehung ist auf die Erkenntnis und Produktion von Sinn ausgerichtet. Der Sinn von Literatur müßte dann von außen bestimmt werden (1979, 56):

> "Das Problem dieses Ansatzes besteht darin, daß er bei seiner Entscheidung für oder gegen Literaturunterricht immer schon eine bestimmte Auffassung von Literatur in Anspruch nimmt, ohne diese im einzelnen zu begründen. So wird bei gleichbleibendem allgemeinen Erziehungsziel die Entscheidung für oder gegen den Literaturunterricht jeweils verschieden ausfallen, je nachdem, ob Literatur

als Statussymbol, als Vermittlung von Handlungsanweisungen, als autonome Welt, als Lebenshilfe usw. verstanden wird."

Als Modell schlägt BREDELLA ein Verfahren vor, das an die Erkenntnisse der Hermeneutik und der Rezeptionsästhetik anschließt und auf einem interaktionistischen Literaturbegriff basiert: der Sinn eines literarischen Textes bildet sich in dem Interaktionsprozeß zwischen Text und Leser (1979, 67):

"Der Leser entwirft in seinem Bedürfnis, 'die Welt und ihre Ereignisse immer und überall sinnvoll verstehbar zu machen', einen Sinnhorizont, in den sie integriert werden können. Der Sinn des Dargestellten liegt nicht in den aneinandergereihten Wörtern und Sätzen, noch in den einzelnen mitgeteilten Äußerungen, sondern ist ein **Produkt des Lesers**."

2.3.1.5 Der sprachdidaktisch-kommunikative Ansatz

NISSEN(1974) vertritt die Auffassung, daß der Literaturunterricht auch Sprachunterricht sein muß. In seinem Konzept des "freien textverarbeitenden Lerngesprächs" wird zwar der Text systematisch erarbeitet, aber es soll auch Raum für einen offenen Austausch geschaffen werden.

WEBER (1979a) kritisiert ebenfalls die Tatsache, daß im Literaturunterricht in erster Linie der literaturwissenschaftliche Ertrag als zentral erscheint, während der Kommunikation in der Fremdsprache weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird (1979a, 117):

"Wie kommt es, so ist zu fragen, daß Verlauf und Ertrag der schulischen Lektüre oft so unbefriedigend sind? Vermutlich liegt eine der wesentlichen Ursachen darin, daß der Literaturunterricht **zu wenig als kommunikatives Geschehen begriffen und angelegt ist**."

Insbesondere fällt ihm auf, daß die sprachlichen Leistungen, die vom Schüler im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht abverlangt werden, in der Literaturdidaktik aus dem Blickfeld geraten (1979a, 116):

"Blickt man etwa auf Veröffentlichungen, die sich als Anregungen für konkreten englischen Literaturunterricht verstehen,so zeigt sich, daß auf die den Schülern zugemuteten Sprachleistungen nur ein Bruchteil des Scharfsinns verwendet wird, mit dem der Verfasser die Analyse der 'Sache' betreiben. Soweit überhaupt bekommen solche im Grunde literaturwissenschaftlichen Abhandlungen eine vermeintlich didaktische Note allenfalls gegen Ende, wo es sinngemäß heißt, das zuvor Gesagte sei eben das von den Schülern zu Erkennende und wohl auch irgendwie **auf englisch** Auszudrückende."

Als Alternative schlägt WEBER ein Modell vor, das Unterricht als Kommunikationsvorgang auffaßt und sich bemüht, den Literaturunterricht an den Erwerb aktiven Sprachkönnens anzubinden. Für WEBER ist dann die Schullektüre als ein "Prozeß der Verständigung über Texte" (1979a, 117) zu verstehen und er bringt seine Vorstellung auf die Formel (ebd. 121): "In solchen Verständigungsakten vollzieht sich **Literaturunterricht als Sprachunterricht.**" Methodisch sehr interessant ist der Umstand, daß WEBER die literarische Vorlage als Reservoir von lexikalischen und syntaktischen Mustern sieht, an die sich die Schüler im Klassenraumdiskurs anlehnen (1979a, 122):

> "Die Schüleräußerungen bleiben in Tuchfühlung mit dem Text, lehnen sich an den Wortlaut der Vorlage an, greifen u.U. Wörter und Wendungen heraus und werden möglicherweise auch syntaktisch in ihren Sog geraten. Über literarische Texte wird ein praktisch unbegrenztes Reservoir von Wortschatzund Strukturbeständen zugänglich."

Darüber hinaus stellt auch WEBER einen Katalog an Sprachstrukturen bereit, die Hilfestellungen bei der Durchführung des Unterrichtsdiskurses bieten (124 ff.). Aus der Sicht des Verfassers handelt es sich - methodisch betrachtet - um einen äußerst hilfreichen Ansatz, wobei hervorzuheben ist, daß WEBERs Arbeit mehr als zehn Jahre zurückliegt, damals also schon hohe Modernität bewies. Bei WEBER erschöpft sich der Literaturunterricht nicht in der Spracharbeit, sondern das Klassenzimmer wird kommunikativ und produktiv lebendig (1979a, 127):

> "Es gibt aber daneben gewiß noch andere **sprachproduktive** Formen der Reaktion auf Texte, solche nämlich, bei denen die Schüler nicht, wie in ihren Beiträgen zum **classroom discourse**, auf die **Kommentarhaltung** festgelegt sind. Gemeint sind Möglichkeiten der **kreativen** Verarbeitung literarischer Vorlagen, also z.B. Versuche, Gegen- oder Paralleltexte zu entwerfen, alternative Schlüsse auszuprobieren, nicht Ausformuliertes zu ergänzen, Perspektiven zu verändern, Figuren mit anderen Erfahrungen und Antrieben in dann auch anders verlaufende Handlungen zu entwickeln etc."

2.3.1.6 Der kreative Ansatz

I. MUMMERTs (1987) Konzept eines auf Kreativität ausgerichteten Literaturunterrichts teilt, wie bei den meisten Literaturdidaktikern auch, den Unterricht in Phasen ein (1987, 54 f.): In der ersten Phase (Rezeptionsphase) wird der Text aufgenommen, im Anschluß werden die ersten spontanen Schüleräußerungen gesammelt und es werden Fragen und Aufgaben entwickelt. Die zweite Phase (Rezeptionsphase) wird der Analyse des Textes,

der landeskundlichen Einordnung und der Klärung der Hintergründe gewidmet. In der dritten Phase (Erweiterungsphase) erfolgt eine ausgedehnte Aktivation der Schüler, mit Klassenkorrespondenz, eigener Schreibproduktion, Verknüpfung mit anderen literarischen Themen und Dramatisierung des erarbeiteten Textes. Das hier vorzustellende Modell zeigt weitreichende Berührungsfelder mit MUMMERTs Ansatz. Es wird allerdings aufzuzeigen sein, daß über MUMMERTs Vorschläge hinaus eine erkenntnistheoretische Dimension hereinzubringen ist, die den gesamten Anstrengungen erst eine Richtung verleiht. Bei MUMMERT wirkt sich die konsequente Schülerorientierung vielfach so aus, daß eine unkritische Aufnahme naiver und trivialer Inhalte erfolgt. Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit reicht es nicht, wenn Schüler z.B. eigene Gedichte schreiben. Diese Gedichte sollten auch einen Erkenntniswert besitzen. Dies entspricht aber nicht MUMMERTs Position, denn sie moniert wiederholt das kognitive Übergewicht des tradierten Unterrichts und entwickelt ihr Konzept in Absetzung davon. Zu Unrecht: wenn man die von MUMMERT vorgestellten Schülergedichte betrachtet, so erfreut zwar einerseits ihre Authentizität, andererseits aber fällt auch ihre Klischeehaftigkeit auf. Dazu ein Beispiel (MUMMERT 1987, 33):

La vie - peut-être

vivre
qu'est-ce que c'est?
vivre
est-ce que c'est regarder la télé?
vivre
est-ce que c'est aller à l'école?
vivre
est-ce que c'est boire un café?
vivre
est-ce que c'est le soleil?
vivre
est-ce que c'est détruire la nature?
vivre
est-ce que c'est aider les gens?
vivre
est-ce que c'est assassiner?
vivre
est-ce que c'est un rire d'un enfant?
vivre
est-ce que c'est des gens qui ont faim?
vivre
est-ce que c'est tout le monde?
c'est ma vie, mais
vivre

Natürlich ist es positiv, wenn Schüler Gedichte auf französisch schreiben. Jeder Lehrer wird auch stolz auf ein solches "Produkt" sein. Er wird daher wohl nicht auf dessen Klischeehaftigkeit hinweisen - vorausgesetzt, daß er sie überhaupt erkennt. Andererseits ist es sicherlich eine Funktion von Unterricht, Distanz zu induzieren und vor Trivialität - auch vor der eigenen - zu warnen. MUMMERT weist auf den Umstand hin, daß ihre Klasse aus 16-jährigen Mädchen bestand. Auf dieser Alterstufe kann noch auf die Thematisierung eigener Klischees verzichtet werden. In der Oberstufe dagegen zielt Unterricht gerade darauf ab, Trivialität aufzudecken. Aus erkenntnistheoretischer Sicht ist ferner kritisch anzumerken, daß MUMMERT bevorzugt bei dem Unbehagen der Schüler an der Schule ansetzt (z.B. 1987, 26). Dies ist insofern legitim, als es ein Hauptanliegen der Schüler ist, ihre Unlust zu thematisieren. Aber problematisch ist, daß MUMMERT dieses Unbehagen nicht überwinden hilft, indem sie positive Perspektiven aufzeigt. Das Unbehagen wird als Produktionsanlaß aufgegriffen, aber nicht kognitiv aufgearbeitet. Nun hat die Artikulation von Unlust an sich noch keinen Erkenntniswert. Problematisch ist auch die von MUMMERT angegebene Zielsetzung, bevorzugt den Träumen und Wunschvorstellungen der Schüler Ausdruck zu verschaffen, so z.B. (1987, 26):

> "Die Schülerinnen kamen im Januar von einer gemeinsamen Reise zurück. Sie schwärmten von ihren Erlebnissen und waren in keiner Weise motiviert, wieder 'normal' zu arbeiten. Stattdessen wünschten sie sich weit weg aus dem grauen Hamburg und der grauen, sie fordernden Schule."

Dadurch entsteht eine einseitige Haltung gegenüber der Realität "Schule", die stets als eintönig und langweilig dargestellt wird. Insgesamt scheint es, daß die von MUMMERT im Unterricht behandelten Themen wie Liebe, Sehnsüchte, Fernweh und Rassenproblematik, also Themen, die vor allem Zwischenmenschliches ansprechen, besonders auf eine weibliche Sensibilität abgestimmt sind. Eine kognitive Verarbeitung scheint nicht vorgesehen zu sein[32].

[32] Im Zusammenhang mit der Erörterung des kreativen Ansatzes ist auch auf die Arbeit von SCHNEIDER (1985) hinzuweisen, der einen Einstieg in die Thematik von Gedichten durch Zeichnungen gestaltet und dadurch eine schülerorientierte Vorbereitung auf die Gedichtinter-

Nachdem die gegenwärtig diskutierten literaturdidaktischen Modelle vorgestellt wurden, soll abschließend untersucht werden, wie der aktuelle Literaturunterricht von den Abnehmern, also den Schülern aufgenommen und bewertet wird.

2.3.2 Bericht über eine empirische Untersuchung zum Ist-Zustand des Literaturunterrichts in der Oberstufe

Um die Merkmale des hier vorzustellenden Oberstufenmodells gegenüber dem Ist-Zustand besser herausarbeiten zu können, wird zunächst kurz geprüft, ob es Untersuchungen über den Literaturunterricht in der Oberstufe gibt, und welche Erkenntnisse diese hervorgebracht haben. Zunächst ist die Arbeit von ABEL/LANG (1984) zu nennen, eine ausführliche Studie über den Französischunterricht in der gymnasialen Oberstufe. Ein Blick in diese Studie zeigt, daß, auch wenn die zusammengestellten Fakten insgesamt von großem Wert sind, sie keinen Ansatzpunkt für eine Untersuchung der Rezeption von Literaturunterricht in der Oberstufe liefern, denn die beiden Autoren verzichten auf Wertungen, auch auf Wertungen, die von Schülern ausgesprochen werden[33]. Da aber das vorzustellende Oberstufenmodell in erster Linie an die impliziten und expliziten Bedürfnisse der Lerner anknüpfen will, kann auf deren subjektive Wertungen nicht verzichtet werden. Eine Studie, die auf subjektive Schülerwertungen ausführlich eingeht, ist dagegen die Untersuchung von BENZ (1990). Sie betrifft allerdings im wesentlichen nur den Englischunterricht. Dennoch ist davon auszugehen, daß die Ergebnisse zumindest in der Tendenz auf den Französischunterricht zu übertragen sind. Befragt wurden 340 Schüler und Studenten, wobei der Unterricht, auf den sich die Informanten bezogen, in den Jahren 1980 bis 1986 erteilt wurde. Relevant für die vorliegende Arbeit sind besonders die Schüleräußerungen, die sich auf die Auswahl der literarischen Texte und auf den im Unterricht gewählten methodischen Zugang beziehen.

---

pretation eröffnet. Nach der Besprechung der Gedichte werden bei SCHNEIDER die Schüler ebenfalls dazu ermuntert, selbst Texte zu verfassen.

[33] ABEL/LANG (1984, 6 ff): "Die Ergebnisse der beiden Umfragen werden in der vorliegenden Darstellung im wesentlichen nur berichtet, nicht bewertet. (...) Den Verfassern ist bewußt, daß ihr Verzicht auf Folgerungen manche Leser irritieren wird. Eine solche Zurückhaltung bildet ja einen ausgeprägten Gegensatz zu dem wertenden Charakter der meisten Äußerungen über den Schulunterricht, und insbesondere zu der oft maßlosen Kritik, die der Fremdsprachenunterricht schon immer einstecken mußte. Eine Zeit, in der man mit den Ergebnissen dieses Unterrichts zufrieden gewesen wäre, hat es nie gegeben."

Auswahl der Texte:

Grundsätzlich findet die inhaltliche Gestaltung, also die Textauswahl im Literaturunterricht die Zustimmung der Schüler.

Methoden der Textbehandlung:

Die methodische Handhabung dagegen ist Gegenstand zahlreicher Kritiken, und zwar in folgender Hinsicht:

- Starrheit des schablonenhaft angewandten Textanalyseschemas,
- Dominanz der Form- und Sprachanalyse,
- Überlange und übertrieben detallierte Interpretationsarbeit,
- Defizit bei der Beleuchtung des historischen Hintergrundes,
- Fehlen eines Überblicks "über die englische Literatur, über den Stellenwert in der Weltliteratur, über den Wandel der englischen Literatur" im Englischunterricht (BENZ 1990, 239),
- Fehlen der Herstellung eines Bezuges zwischen dem Werk und der persönlichen, aktuellen Lage des Schülers.

Es kann hier festgestellt werden, daß der Ist-Zustand des in der Studie von BENZ (1990) beschriebenen Literaturunterrichts durch sprachlich-philologisches Vorgehen und werkimmanenten Zugang gekennzeichnet ist. Dadurch wird die von den unter 2.3.1 zitierten Fachdidaktikern zentral geäußerte Kritik voll bestätigt.
Nun wird der Oberstufenteil des hier als Alternative angebotenen Curriculums präsentiert. Im Anschluß wird aufgezeigt, in welchem Maße dieses Modell die gegenwärtig diskutierten literaturdidaktischen Ansätze integriert und eine Antwort auf die von Fremdsprachendidaktikern ausgesprochenen Forderungen liefert.

2.3.3 Unterrichtsdokumentation: Leistungskurs 1989/91

Das Oberstufenmodell wird am Beispiel einer Klasse vorgestellt, die der Verfasser von der 11.Jahrgangsstufe bis zum Abitur geführt hat. Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um den Versuch, ein mehrsträngiges, äußerst komplexes, aus spontanen Eingebungen lebendes Gruppenerlebnis schriftlich darzustellen und für Leser faßbar zu machen. Diesem Abschnitt wird deshalb eine besondere Sorgfalt gewidmet. Es muß ferner

hervorgehoben werden, daß, während der Unterstufenbaustein (Schwerpunkt LdL), und das Mittelstufenmodell zwar historisch einen Innovationswert besaßen, aber gegenwärtig das Prädikat "innovativ" nicht mehr voll beanspruchen können, das Oberstufenkonzept den innovativen Teil des Gesamtcurriculums darstellt.
Um das Oberstufenmodell als Einheit zu präsentieren, wird ihm eine eigene, interne Numerierung verliehen.

UNTERRICHTSDOKUMENTATION LK-FRANZÖSISCH OBERSTUFE 1989/1991

METAREFLEXION, ALLTAGSTHEORIEN UND FRANKREICHKUNDE

Bei der Arbeit in der Oberstufe ist zu unterscheiden zwischen drei Reflexionsebenen: der Ebene der **Metareflexion**, der Ebene der **Alltagsreflexion** und der Ebene der **frankreichkundlichen Reflexion.**

- Auf der Ebene der **Metareflexion** werden die im Unterricht verfolgten Ziele offengelegt. Es wird über den Aufbau von Wissen nachgedacht, und es werden die kognitiven Instrumente vermittelt, die bei der Interpretation des Alltags und der Zielkultur zum Einsatz kommen (Dominanz der ökonomischen Dimension).
- Auf der Ebene der **Alltagsreflexion** soll der Schüler beim Nachdenken über seine Vergangenheit und seine Gegenwart erkennen, daß sein Leben kognitiv kontrollierbar und planbar ist. Gleichzeitig wird verdeutlicht, daß Alltagsentscheidungen durch explizite oder implizite Werte gesteuert werden. Der Schüler soll sich seiner eigenen Wertvorstellungen bewußt werden und lernen, sein Leben in einen größeren kognitiven Zusammenhang einzuordnen (Sinnsystem); dadurch werden seine existentiellen Entscheidungen kontrollierbarer (ökonomische und moralische Dimension).
- Auf der **frankreichkundlichen** Reflexionsebene soll der Schüler exemplarisch die Kontrolle über einen komplexen, aber kognitiv faßbaren Realitätsbereich (Frankreichs Geschichte und Kulturproduktionen) gewinnen (wissenschaftliche Dimension).

Auf jeder Ebene werden jeweils verschiedene Dimensionen des Lernerkonstruktes besonders wirksam:

- Auf der Metareflexionsebene werden besonders die Elemente aus dem Lernerkonstrukt bemüht, die zum Verständnis der Ökonomie von intrapsychischen oder intersubjektiven Prozessen beitragen, wie z.B. die Liste der Grundbedürfnisse oder die Beschreibung der Dialektik von Differenzierung und Integration.
- Auf der Alltagsreflexionsebene finden die Dimensionen aus dem Lernerkonstrukt besondere Berücksichtigung, die bei moralisch gesteuerten Handlungen prägend sind. Es ist ebenfalls die Liste der Grundbedürfnisse, aber auch die Dialektik von Emotion und Kognition oder von Egoismus und Altruismus.
- Auf der frankreichkundlichen Reflexionsebene beschäftigt sich der Schüler nicht mehr mit sich, sondern mit der fremden Entität Zielland. Da diese sowohl nach ökonomischen als auch nach moralischen Gesichtspunkten betrachtet werden kann, werden alle Dimensionen zur Analyse eingesetzt, die für die Metareflexion und die Alltagsreflexion dienlich sind.

Es muß darauf hingewiesen werden, daß bei der Beschreibung des Oberstufencurriculums eine Trennung der drei Diskursebenen im Sinne der Verständlichkeit notwendig ist. Im Unterrichtsvollzug werden die drei Ebenen ständig vermischt, so daß beispielsweise im Zuge der auf Frankreich gerichteten Kulturreflexion gleichzeitig auch Metareflexion geführt und Alltagstheorien aufgebaut werden. Die Originalität des hier vorgestellten Ansatzes liegt gerade in der permanenten Verwobenheit der drei Diskursebenen im Unterrichtsvollzug.[34]
Auf allen drei Ebenen ist das vom Lehrer verfolgte Ziel, die Kontrolle des Schülers über sich und seine Umwelt zu erhöhen.

I. Metareflexion: die Kontrolle des Lernprozesses (Dominanz der ökonomischen Dimension)

Im folgenden werden die Etappen des Aufbaus einer Ebene der Metareflexion im Klassenzimmer von Beginn an (am Ende der elften Klasse) beschrieben. Da die Refle-

[34] Es läßt sich eine Parallele aufzeigen zwischen den drei Diskurstypen, die hier beschrieben werden, und der von HABERMAS (1981) im Anschluß an M. WEBER ebenfalls hervorgehobenen Trias des wissenschaftlichen, des normativen und des ästhetischen Diskurses.

xionsphasen ad hoc und aus der Dynamik der gerade behandelten Themen entstanden, hat der angegebene Zeitplan nur Hinweisfunktion.

1.1 Einführung der Reflexionsinstrumente in der 11. Klasse: Die Gegensatzpaare (I)

Die Klasse und die Methode

Der Verfasser hat im Schuljahr 1988/89 eine 11. Klasse am Willibald-Gymnasium in Eichstätt übernommen mit der Absicht, sie bis zum Abitur zu führen. Es handelte sich um 17 Schüler aus dem neusprachlichen Zweig. Die Klasse war bis zur Übernahme durch den Verfasser nach "traditionellen", lehrerzentrierten und durchgehend frontalen Verfahren unterrichtet worden. Die Einführung der Methode LdL verlief reibungslos und rasch, so daß ein Großteil der Lehrfunktionen nach einem Monat von den Schülern übernommen werden konnte. Das didaktische Interesse des Verfassers richtete sich bald auf die Inhalte.

1.1.1 Einführung der Kategorien

An der Tafel wurde folgende Übersicht entwickelt[35]:

Die angeführten Gegensatzpaare entsprechen denen, die im I. Teil der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit der Aufstellung des Lernerkonstruktes eingeführt wurden. Schrittweise sollen die Schüler mit den wesentlichen Dimensionen menschlichen Handelns vertraut gemacht werden. Der didaktisch gewählte Weg ist zunächst deduktiv: die Schüler werden direkt mit den Kategorien konfrontiert.

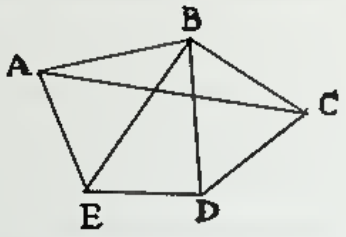
SIEHE NÄCHSTE SEITE

[35] Alle Texte wurden natürlich auf französisch verfaßt. Um dem deutschen Leser das Verständnis zu erleichtern, werden alle Texte, die im Unterricht auf französisch behandelt wurden, hier auf deutsch wiedergegeben.

KATEGORIEN

ÄUSSERE WELT

Differenzierung



Integration

Die äußere Welt wird als Struktur wahrgenommen. Elemente der Struktur sind die Einzelteile (A, B, C, D, E) und die Verbindungen zwischen diesen Teilen. Eine Analyse der Struktur führt zu einer gesonderten Betrachtung der Einzelteile und ihrer Verbindungen (Differenzierung). Wenn versucht wird, das ganze Gebilde im Blick zu behalten, erfolgt Integration. Je mehr Einzelteile eine Struktur enthält und je mehr Verbindungen zwischen diesen Teilen bestehen, desto komplexer ist die Struktur.

INNERE WELT

Ruhe	Aktivität
Ordnung	"Chaos"
Sicherheit	Risiko
Klarheit	Unbestimmtheit
Fremdbestimmung	Autonomie
Zwang	Freiheit
Ego (Individuum)	Alter (Gesellschaft)
Gefühl	Ratio

1.1.2 Hausaufgabe zur Festigung

Nachdem diese Kategorien im Unterricht kurz besprochen und mit Beispielen veranschaulicht wurden, bekamen die Schüler als Aufgabe, zu Hause eines der Gegensatzpaare herauszuwählen und dazu ein Beispiel schriftlich auf französich festzuhalten. In der folgenden Stunde sammelte der Verfasser die Schülertexte ein. Er wählte die Beispiele heraus, die ihm für eine Diskussion am fruchtbarsten erschienen. Aus ihnen entstand ein Blatt, das bei der darauffolgenden Stunde als Diskussionsgrundlage diente:

Hier einige Auszüge aus diesem Blatt (Schülerstatements):

Zu "Zwang/Freiheit":

- Wie kann man ein Land so gestalten, daß ein Volk (oder eine Gruppe) sowohl **Zwang** als auch **Freiheit** verspürt und zufrieden ist?
- Obwohl man oft denkt, daß man völlig **frei** ist, gibt es oft einen **Zwang**, den man gar nicht merkt.

Zu "Integration/Differenzierung":

- Wenn jemand Musik hört, ist es wichtig, daß er nicht nur **einzelne** Instrumente verfolgt, sondern daß er die ganze **Komplexität** der Musik erfaßt.
- Das Ohr eines Menschen, der auf der Straße geht, nimmt viele Geräusche wahr, wie die Geräusche von Autos und von sprechenden Leuten. Das Gehirn versucht immer, diese Laute zu **integrieren**. Auf Grund seiner Erfahrung weiß es, daß es Straßengeräusche sind mit Autos und mit Menschen, die sprechen. Aber wenn das Gehirn einen Laut nicht einordnen kann, dann macht es sich diesen Laut bewußt und der Mensch versucht, mit den anderen Sinnen oder mit seiner Intelligenz das Geräusch genauer zu bestimmen. Wenn dies nicht gelingt, versucht das Gehirn den Laut noch einmal zu erfahren.

Zu "Geistig/körperlich":

- Ein Beispiel für eine Antinomie ist das Verhältnis zwischen dem **Physischen** und dem **Geistigen**. Wenn man zwei oder drei Stunden vor seinen Hausaufgaben sitzt, möchte man sich bewegen und eine körperliche Betätigung haben. Wenn man wieder beruhigt ist, hat man oft den Wunsch, die intellektuelle Arbeit wiederaufzunehmen.

Zu "Gefühle/Ratio":

- Wenn jeder nur danach trachten würde, seine Bedürfnisse und seine Gefühle zu befriedigen, würde das System eines demokratischen Staates nicht funktionieren. Durch dieses System ist man gezwungen, seine Gefühle zu beherrschen. Man hat eine gewisse Anzahl von Freiheiten, solange diese die Freiheit der anderen nicht einschränken. Man muß die Rechte von jedem beachten. Wenn es keine Gefühle gäbe, könnte man keine Lösungen für die Probleme des Staates finden und Wege, um diesen zu verbessern. Ich denke in der Tat, daß Meinungen durch Emotionen entstehen, und daß diese den Fortschritt auf dem politischen und wissenschaftlichen Gebiet bringen. Außerdem wäre die Welt ohne Gefühle traurig!

Es fällt auf, daß die Schüler durchaus in der Lage sind, die Kategorien, die zunächst nur auf ihr eigenes Leben bezogen wurden, von sich aus auf andere Bereiche zu übertragen, wie z.B. auf die Phänomene der Wahrnehmung oder auf den Staat und die Politik.

1.1.3 Einsatz der Gegensatzpaare in anderen Kontexten:

Im Anschluß an die Einführung der Kategorien im Unterricht wurde eine Rundreise durch Frankreich durchgeführt. In diesem Zusammenhang, vor allem anläßlich von Konflikten, konnten die Schüler die Brauchbarkeit der im Unterricht erarbeiteten kognitiven Instrumente erproben. Sie stellten beispielsweise fest, daß sie sich auf der Reise gerne mit den anderen Schülern aufhielten, daß sie aber immer wieder gerne für sich allein waren. Hier konnten sie also die Wirksamkeit der Gegensatzpaare Individuum/Gesellschaft bzw. Integration/Differenzierung an sich selbst beobachten. Wenn sie auf einen Freund zugingen, und dieser gerade nicht in der Stimmung war, Kontakt aufzunehmen, konnten sie verstehen, daß diese Zurückweisung nicht als persönliche Ablehnung gemeint war, sondern aufgrund einer anthropologischen Konstante erfolgte: Menschen wollen abwechselnd einmal in der Gruppe und einmal allein sein. Direkt nach der Reise fand ein Treffen zwischen einigen Schülern und einer Reihe von Universitätsangehörigen (Professoren und wissenschaftlichen Mitarbeitern) an der Universität Eichstätt statt. Das vom Verfasser verfolgte pädagogische Ziel dieser Begegnung war zum einen, den Schülern die Brauchbarkeit der im Unterricht eingeführten Kategorien als Denkinstrumente innerhalb eines akademischen Diskussionszusammenhanges vorzuführen. Ferner sollte die Standfestigkeit und das Selbstbewußtsein der Schüler gestärkt werden, indem sie eine anspruchsvolle, für 17jährige recht schwierige Situation (unbekannte Umwelt, extreme Überlegenheit der Mitdiskutanten) zu bestehen hatten. Es handelte sich also um eine Art Problemlösetraining[36].

1.2 Wiederaufnahme und Erweiterung der Reflexionsinstrumente am Beginn des LK-12: die Gegensatzpaare (II)

Grundsätzlich waren die Schüler durchwegs interessiert an Metareflexion. Im Verlauf des Unterrichts wurde aber sehr darauf geachtet, daß solche Gespräche eher beiläufig erfolgten, um einen Sättigungseffekt zu vermeiden. Im Anschluß an die 11. Klasse übernahm der Verfasser die 12. Klasse als Leistungskurs. Aus seiner "alten" Klasse behielt er 10 Schüler und es kamen 6 aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig dazu.

---

[36] Auszüge aus dem Protokoll dieses Gespräches werden im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit geliefert (S. 205 und 207 f) als Belege für das subjektive Empfinden der Schüler, Hilfe durch diese Kategorien bei der Lebensbewältigung zu bekommen.

Das bedeutet, daß 10 Schüler mit dem Ansatz des Verfassers vertraut waren, und 6 Schüler nicht. Im Leistungskurs sollten die in der 11. Klasse eingeführten Kategorien ausdifferenziert und erweitert, und die Metareflexion fortgeführt werden. In den ersten Stunden mußten die Deutungskategorien in Erinnerung gerufen und den 6 neuen Schülern präsentiert werden. Dies geschah nach folgendem Plan:
In der ersten Stunde des LK-12 wurde der unten wiedergegebene Text ausgeteilt und besprochen. (Die Schüler, die den Verfasser bereits in der 11. Klasse als Lehrer gehabt hatten, gaben den "Neuzugängen" Verständnishilfen).

LK-12 (Franz.) MARTIN
13.09.1989

MEINE ZIELE FÜR DIE BEIDEN KOMMENDEN JAHRE:

Ausgangspunkt

"Man kann davon ausgehen, daß die Menschen darauf hoffen, ihr Leben gut zu meistern, ihre Wünsche zu realisieren, ihr eigenes Potential auszunutzen und die Chancen in ihrer Umwelt gut zu erkennen. Aber die meisten Menschen wissen nicht, was sie wirklich tun wollen und was sie tun sollten. Sie haben nicht gelernt, sich selbst zu verstehen, ihre Wunschvorstellungen und Erwartungen zu durchdenken, ihre Fähigkeiten zu erkennen oder zu wissen, wo sich sich anpassen müssen und wo es in ihrer Umwelt Freiräume gibt, die sie für ihre Gegenwart und Zukunft nützen können. Die Bildungs- und Erziehungssysteme befassen sich heute kaum mit der Frage, wie man sein Leben am zweckmäßigsten und angemessensten lebt."

(DITTMANN-KOHLI, F.: *"Die Vermittlung von Situations- und Handlungswissen als Schlüssel zur Verbesserung beruflicher und außerberuflicher Lebensbewältigung"*, In: NEBER, H. (Hg.): *Angewandte Problemlösepsychologie*, Münster 1987, S. 258.)

Ich unterscheide also zwischen zwei Denkebenen:

1. Auf der "Metaebene" denke ich über mich nach, über meine Funktionsweise, über die Strategien, die ich einsetze, um "glücklich" zu sein. Auf dieser Ebene gewinne ich Distanz gegenüber mir selbst und wenn ich in meinen Strategien etwas entdecke, was schlecht funktioniert, so kann ich eingreifen, um meine Lebenstechniken zu verbessern.
2. Dann gibt es die Ebene der Handlung, auf der das Denken sich auf die gerade anfallenden Aufgaben richtet und auf die Probleme, die ich sofort lösen muß.

METAEBENE

1. Wie wir funktionieren:

   a) Unsere Bedürfnisse(nach Maslow)
   - physiologische Bedürfnisse
   - Sicherheitsbedürfnisse
   - Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe
   - Bedürfnis nach Anerkennung
   - Selbstverwirklichungsbedürfnisse

   b) Die Wahrnehmungsprozesse
   Differenzierung/Integration

   c) Die inneren Gegensätze

Zwang	/	Freiheit
Einfachheit	/	Komplexität
Egoismus	/	Altruismus
Kognition	/	Emotion
Abstraktion	/	Konkretion

2. Eine Strategie um "fit" zu bleiben und sein Leben zu meistern:

   "Wir haben abgeleitet, daß die Ausbildung abstrakter Schemata auch von der Möglichkeit zur **Erfahrungssammlung** abhängig ist. Wer sich also diesen möglichen Erfahrungen in sinnvoll kontrollierter Weise aussetzt und diese selbststeuernd kognitiv aufzuarbeiten vermag, der sollte über ein umfangreiches und vielseitiges Inventar abstrakter Schemata für zahlreiche, darunter auch neue Situationen verfügen und damit, über die **Erfolgserlebnisse** bei der Konfrontation mit unbekannten Sachverhalten, ein hohes Maß an Selbstsicherheit gewinnen, welches wiederum die Wahrscheinlichkeit, sich auch **zukünftig** neuen Situationen auszusetzen, erhöhen müßte."

   Aus: DÖRNER et al.: *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*, Bern 1983, S. 350.

UMWELT UND AKTIVITÄT

1.	Materielle Umwelt:	Wohnen(Architektur, Städtebau, Umweltschutz)
2.	Menschliche Umwelt:	Familie, Freunde, Kollegen
3.	Aktivitäten:	Arbeit, Freizeit
4.	Makroebene:	Politische und wirtschaftliche Strukturen, Gesellschaft

REFLEXIONSGEGENSTAND

- Sich selbst
- Frankreich (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft)

1.3 Elemente der Systemtheorie (I)

Etwa 2 Monate nach Beginn der 12. Klasse, am Ende der Einheit über die "Renaissance" (siehe unten *3.1.2*) wurde die zweite Metareflexionsstunde eingesetzt. Die Analyse stützt sich im wesentlichen auf die Opposition Differenzierung/Integration, nimmt also eine systemtheoretische Perspektive ein. An der Tafel wurde zusammen mit den Schülern folgende Übersicht entworfen :

SIEHE NÄCHSTE SEITE

EINFÜHRUNG IN DIE SYSTEMTHEORIE (I)

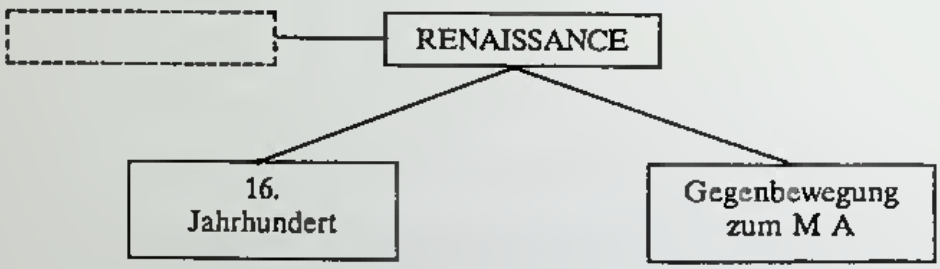
DER AUFBAU VON WISSEN

Beispiel: das Wissen über die Renaissance

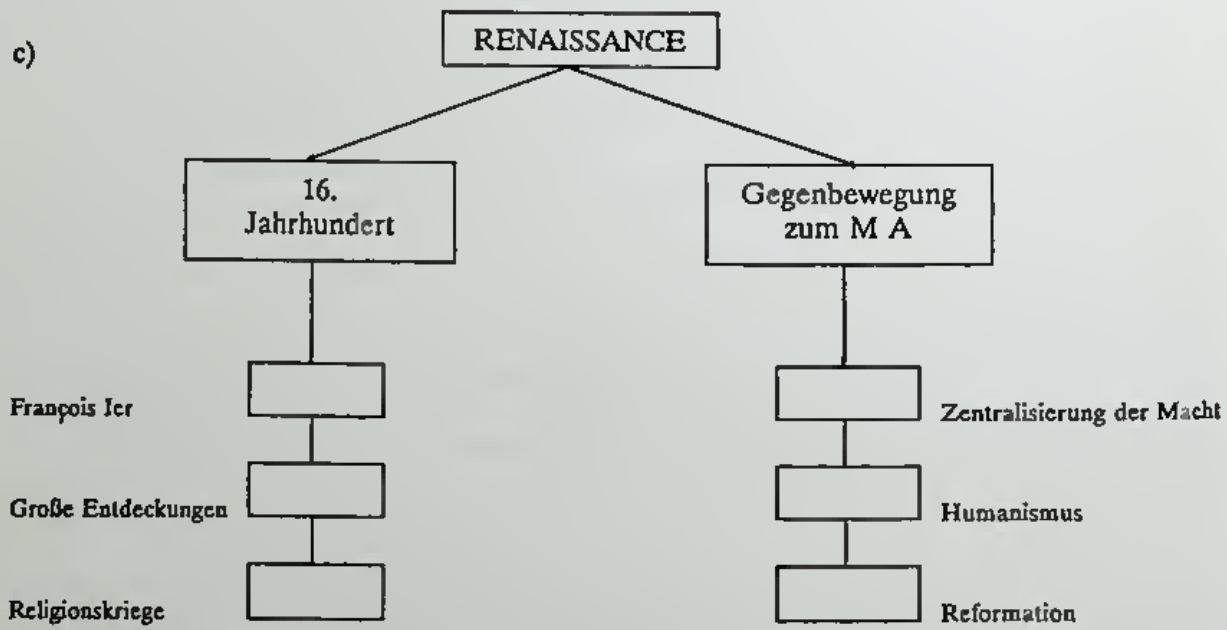
a)



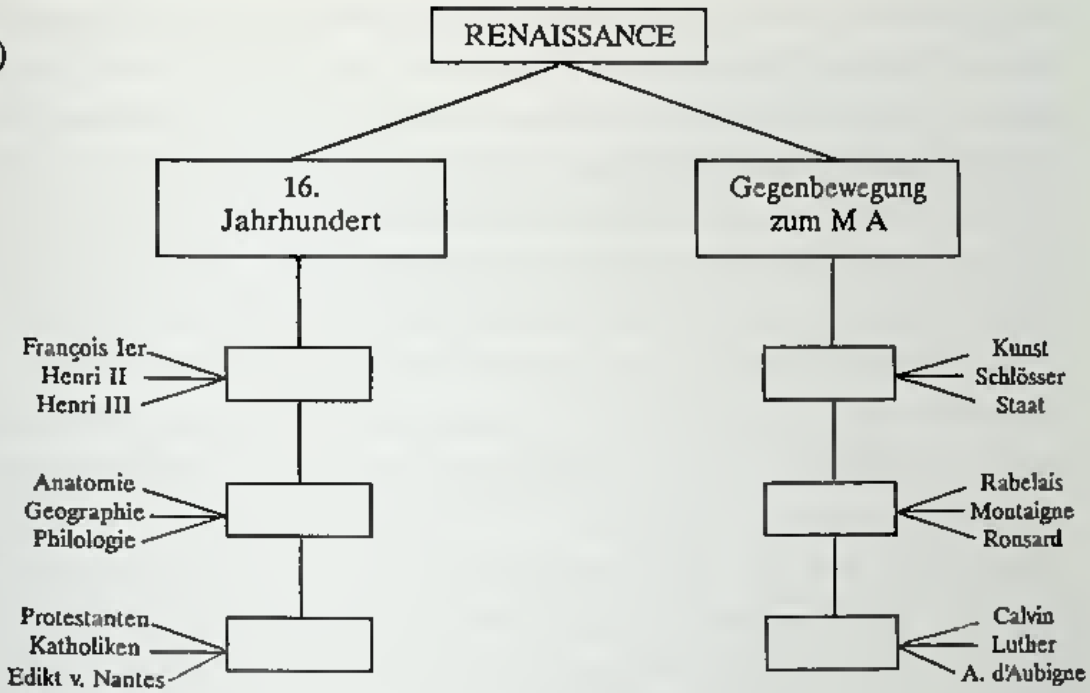
b)



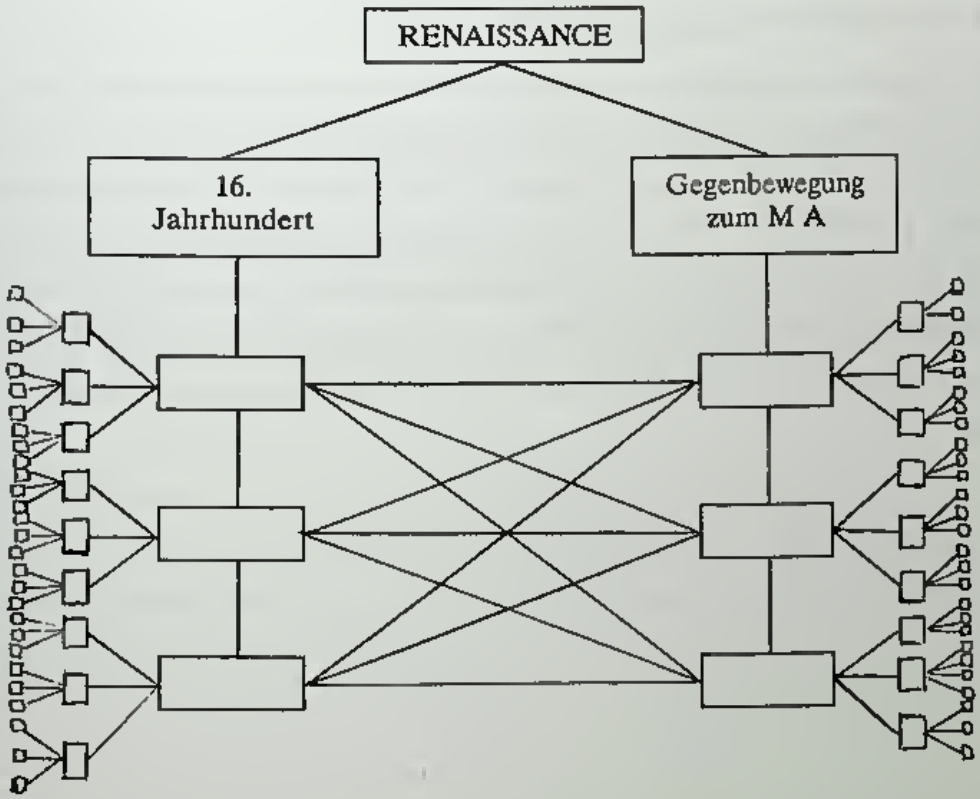
c)



d)


RENAISSANCE
16. Jahrhundert
Gegenbewegung zum M A
François Ier
Henri II
Henri III
Anatomie
Geographie
Philologie
Protestanten
Katholiken
Edikt v. Nantes
Kunst
Schlösser
Staat
Rabelais
Montaigne
Ronsard
Calvin
Luther
A. d'Aubigne

e)


RENAISSANCE
16. Jahrhundert
Gegenbewegung zum M A

Diese Übersicht sollte den Schülern aufzeigen, wie ausgehend von zwei für sie zunächst inhaltlosen Begriffen - "Moyen-Age" und "Renaissance" -, sie selbst ihr Wissen in einem dialektischen Prozeß der ständigen Ausdifferenzierung und Integration aufgebaut hatten:

- Erste Wissensdifferenzierung (Ebene b): Die Renaissance in Frankreich hat im 16. Jahrhundert stattgefunden als Reaktion zum Mittelalter.
- Zweite Wissensdifferenzierung (Ebene c): In der Renaissance hieß der französische Herrscher François Ier und es war die Zeit der großen Entdeckungen und der Religionskriege. Es war auch die Epoche des Humanismus und der Reformation.

Beim Schüler findet nicht nur eine Ausdifferenzierung des Wissens, sondern gleichzeitig auch Wissensintegration statt, indem die einzelnen Wissensblöcke in einem System von Oppositionen verbunden werden. Mental entsteht also ein vernetztes Modell zur Repräsentation des 16. Jh. Das hier für die Renaissance entwickelte Schema läßt sich auf die gesamte Geschichte übertragen. Es ist wichtig, daß die Schüler über den mentalen Aufbau ihres Wissens aufgeklärt werden, denn auf diese Weise verstehen sie den Sinn der im Unterricht vom Lehrer verfolgten Strategien besser, zum anderen können sie ihren eigenen Prozeß des Wissensaufbaus aktiv mitgestalten und fördern.

1.4 Elemente der Systemtheorie (II)

In der darauffolgenden Stunde wird die Metareflexion fortgeführt. Den Schülern wird das Blatt "Initiation à la théorie des systèmes II" ausgeteilt. Dieser Text wurde vom Verfasser entwickelt, greift aber im Kern die bereits in I.2.5 erwähnte homöostatische Regelungstheorie (HONDRICH 1983) wieder auf, integriert aber auch die bei GESER 1983 enthaltenen Ausführungen zu den Strukturformen und Funktionsleistungen sozialer Systeme. Die Schüler werden aufgefordert, in kleinen Gruppen über den Inhalt zu sprechen. Ihr Auftrag ist, sich Beispiele für die im Papier enthaltenen Thesen auszudenken.

Ein System besteht aus **Einzelelementen**, die durch ein Netz von **Verbindungen** zusammengehalten werden. In der Regel wird ein Teil der Energie, die dem System zur Verfügung steht, für den Zusammenhalt des Systems verwendet, also dafür, daß es am "Leben" bleibt. Beispiel: eine Familie stellt ein soziales System dar. Die verschiedenen Familienmitglieder (Vater, Mutter, Großeltern, Kinder, Onkel und Tanten, Vettern) bilden die Elemente. Der Zusammenhalt der Familie hängt einmal von der Energie ab, die von den einzelnen Elementen des Systems für dessen Erhalt aufgewendet wird, zum anderen von dem Druck, den die Umwelt ausübt und der die Kohäsion des Systems verstärken oder aber schwächen kann.
Je mehr ein System Elemente enthält, desto mehr Energie ist notwendig, um es aufrechtzuerhalten. Je differenzierter das System, desto größer muß das Organisationstalent der Mitglieder sein, um es kohärent zu halten (Integration).

Reorganisation innerhalb eines Systems:
Oft stellt man fest, daß aus Gründen, die systemintern sein können(z.B. das Älterwerden eines Familienmitgliedes, das in seiner Funktion ersetzt werden muß) oder systemextern (Veränderung in der Umwelt, Aufnahme eines neuen Mitgliedes in die Familiengemeinschaft), eine Reorganisation des Systems notwendig wird. Oft wird diese Neuorganisation durch eine Krise ausgelöst.
Es zeigen sich zwei Möglichkeiten: entweder die Reorganisation wird geschickt angegangen und führt zum Erfolg (es gelingt z.B., neue Schüler in eine Klasse zu integrieren), oder die Neugestaltung scheitert, und das System fällt auseinander (der Zusammenhalt der Klasse wird zerstört, es bilden sich verfeindete Cliquen). Die Reorganisation kann also zu zwei Ergebnissen führen:
Entweder das neugebildete System ist dem früheren überlegen - es ist komplexer, integrierter, zeigt eine höhere Qualität, es ist an die neue Situation gut angepaßt. Oder es hat sich zwar neuorganisiert, aber auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe. Man spricht dann von "Regression".
All dies kann man in sozialen Gruppen beobachten (Freundeskreis, Schulklasse, Unternehmen). Man kann das auch in der Natur feststellen, ob es sich um eine Tierpopulation oder um die Geschichte der Menschheit handelt (Evolutionsgedanke). Gegenwärtig ist das gut am Beispiel der DDR zu beobachten. Schließlich kann man dies auch an der Art und Weise festellen, wie man Gedankenkonstrukte durch kontinuierliche Differenzierungs- und Integrationsprozesse im Kopf bildet.

1.5 Fortführung der Reflexion über den Aufbau von Wissen

Es wird an der Tafel eine Übersicht entwickelt, die alle bis zu diesem Zeitpunkt im Leistungskurs durchgeführten Aktivitäten unter der Fragestellung "Was haben wir bis jetzt gelernt?" darstellt:

ÜBERSICHT

METAEBENE	DIACHRONIE	SYNCHRONIE	SPRACHE
* Funktionsweise des Menschen (antinomische Kategorien und Dialektik)	* Mittelalter * Renaissance	* Wohnen und Städtebau * Gegenwärtige Ideologien Soziale Schichten Wertesysteme	* Verbkonjugationen * Konjunktiv
* Elemente der Systemtheorie - Differenzierung/Integration - Auflösungsebene bei einer Problemanalyse	* XVII. Jh.	* Neue Kommunikationsmittel * Revolution in der Arbeitswelt	* Zeiten der Vergangenheit * Indirekte Rede
* Bedürfnisse			* Verneinung

1.6 Subjekt- und Objektperspektive

Der Leser wird bei den folgenden Ausführungen erkennen, daß der Verfasser in dieser Phase des Unterrichts die ökologische Perspektive einnimmt (BRONFENBRENNER 1976, SCHULZE 1983) und von den Verfahren her den ethnomethodologischen Zugang wählt (PARMENTIER 1983). Sein Ziel ist es, seinen Schülern die Einsicht zu vermitteln, daß das vom einzelnen Wahrgenommene sich teilweise erheblich von dem unterscheidet, was andere Mitglieder aus derselben Gruppe registrieren.

Nach 8 Monaten Unterricht im LK-12 sollte also den Schülern der Unterschied zwischen der Ebene des Objektes und der Wahrnehmung durch das Subjekt bewußt gemacht werden. Ein und dieselbe Situation, die man objektiv beschreiben und festhalten kann, wird von verschiedenen Menschen unterschiedlich erlebt. Dies zu begreifen, ist wichtig in Bezug auf die Relativierung des eigenen Wissens. Es ist aber auch wichtig im Hinblick auf das Verständnis der Perspektive anderer Menschen (Empathie). Daß derselbe "objektive" Sachverhalt von Mitmenschen anders wahrgenommen wird, muß als normal bewertet werden und nicht als Ergebnis einer "falschen" Interpretation der Realität.

Um das Phänomen einer unterschiedlichen Interpretation von gemeinsam erlebter Realität zu verdeutlichen, wurde folgendes Blatt ausgeteilt. Die Schüler wurden gebeten, es einzeln auszufüllen und im Anschluß mit dem Nachbarn zu besprechen (die erste Frage bezieht sich auf die bereits erwähnte Reise nach Frankreich in der 11. Klasse, die anderen Fragen beziehen sich auf den Studientag der 12. Klassen, der gerade stattgefunden hatte):

OBJEKT- UND SUBJEKTPERSPEKTIVE

I. Reise nach Frankreich Pfingsten 89

Versuche, Dich an die Frankreichreise während der Pfingstferien im Juni 89 zu erinnern. Welches Bild kommt Dir sofort in den Sinn, wenn Du an diese Reise denkst? Laß Dir keine Zeit zum Überlegen!

. . . . . .

. . . . . .

II. Studientag 90

Referate

Welches sind die Referate des Studientages, die Dir in Erinnerung geblieben sind?

. . . . . .
. . . . . .

Aus Welchen Gründen erinnerst Du Dich an diese Referate?

. . . . . .
. . . . . .

Welches sind die anderen Ereignisse oder Eindrücke des Studientages, an die Du Dich erinnerst?

. . . . . .
. . . . . .

Vergleiche, was Du geschrieben hast, mit Deiner Nachbarin/Deinem Nachbarn.

HERR SIMON, HERR BAUER, DER BÜRGERMEISTER UND DIE ANDEREN
(Diese Fragen beziehen sich auf die Perspektive dreier Kontrahenten, Herrn Simon, Herrn Bauer, des zweiten Bürgermeisters, Herrn Herrmann, und des ersten Bürgermeisters, Herrn Kärtner, in einer Diskussion am Studientag - Der Verf.)

Welches war die Perspektive von Herrn Simon?

. . . . . .
. . . . . .

Welches war die Perspektive von Herrn Herrmann? Und die von Herrn Kärtner?

. . . . . .
. . . . . .

III. Die Perspektive eines anderen Einnehmen

Notiere auf, was Du heute früh (seit 6.30 Uhr) erlebt hast und in welcher Stimmung Du gerade bist.

. . . . . .
. . . . . .

Vergleiche, was Du geschrieben hast, mit Deinem Nachbarn.

Die Perspektive eines anderen im Konfliktfall einnehmen.
Denke an einen Konflikt, den Du vor Kurzem mit einem Freund, einem Mitglied Deiner Familie oder irgend einem anderen Menschen hattest. Beschreibe diesen Konflikt Deinem Nachbarn und bitte ihn, Deine eigene Rolle in diesem Konflikt zu übernehmen. Du versucht, die Rolle Deines Gegners im Konflikt zu spielen.
Was stellt Ihr fest?

. . . . . .
. . . . . .

Die Schüler stellen in der Tat fest, daß sie stark abweichende Eindrücke aus den thematisierten Ereignissen gewonnen haben. Einige meinen, man könne wirklich denken, sie hätten nicht an derselben Reise, bzw. demselben Studientag teilgenommen.

I.7 Metareflexion (nach den Osterferien)

In der Stunde nach den Osterferien wurden die Schüler gebeten, sich in Partnerarbeit die Ferienerlebnisse zu erzählen, die sie besonders beeindruckt hatten. Sie sollten auch versuchen, aus dem anekdotisch Erlebten eine Lehre zu ziehen. Diese Aufforderung zielte aus der Sicht des Lehrers darauf ab, die Schüler daran zu gewöhnen, aus konkret Erlebtem abstrakte kognitive Schemata abzuleiten. Im Anschluß wurden die Anekdoten und die davon abgeleiteten Lehren im Plenum vorgetragen. Der Verfasser wollte verdeutlichen, daß diese Erzählungen und die davon abgeleiteten Regeln nun zum gemeinsamen "Bildungsgut" der Gruppe "Klasse" gehörten. Um zu veranschaulichen, wie gruppeneigenes Wissen konstituiert wird, teilte er in der darauffolgenden Stunde folgendes Blatt aus:

DIE KONSTITUTION EINES KOLLEKTIVEN WISSENS — MARTIN
25.04.1990

Überlegungen anläßlich Eurer "Ferienberichte" von gestern:

In jeder relativ stabilen Gruppe bildet sich allmählich ein gemeinsames Wissen, das durch jedes Mitglied dieser Gruppe angereichert wird und das nur die Mitglieder dieser Gruppe besitzen. Das betrifft sowohl eine Familie als eine Gruppe von Freunden oder eine Klasse. Gestern beispielsweise wurde ein Wissen, das zuerst nur einzelnen Menschen gehörte, durch Eure Berichte zum Gemeinschaftswissen des LK-Französisch gemacht.

Versucht, jeder für sich diese Wissenselemente zu wiederholen. Erinnert Ihr Euch noch an die Äußerungen von:

1. Kathrin
. . . . . .

2. Tobias
. . . . . .

3. Andrea
. . . . . .

4. Susanne V.

. . . . . .

5. Martin Kr.

. . . . . .

6. Stefanie Har.

. . . . . .

7. Susanne H.

. . . . . .

8. Thomas B.

. . . . . .

9. Stefanie Hack.

. . . . . .

10. Henning

. . . . . .

All diese Wissenselemente gehören nun zu unserem Gemeinschaftswissen. Sie erleichtern uns das Verständnis und die Deutung des Alltags.

1.8 Reflexion am Anfang des LK-13: Ziele des Unterrichts und Problemlöseaufträge

In den ersten Wochen des LK-13 wurden die Ziele des Unterrichts und die antinomischen Kategorien zur Analyse des Selbst und der fremden Entität "Frankreich" wiederholt. Es wurde folgendes Blatt ausgeteilt und im Unterricht besprochen:

MEINE ZIELE FÜR DEN KURS (II) 07.10.1990

Neudefinition der Ziele unseres Kurses (über eine gute Note beim Abitur hinaus)

> "So gipfelt die biologische und deswegen vielen Kulturträgern mißfallende Menschenbeschreibung der neuen Lebenswissenschaften paradoxerweise in einer Warnung vor Natur: nämlich der im Menschen. **Es gelte, verlangen die Soziobiologen, sich dieser Natur bewußt zu werden, um sie kulturell vielleicht doch noch unter Kontrolle zu bringen und den gebotenen Verstandeskurs aufzunehmen.**"
>
> (Aus: *Zum Überleben zu tüchtig? Peter Brügge über biologische Ursachen für die Entwicklungskrise der Menschheit (III).* In: *Der Spiegel 37/1990*, S. 156)

Während der beiden vorigen Jahre haben wir uns bemüht, unsere Bedürfnisse und Strategien zur Lebensbewältigung besser zu begreifen.
Wir haben unseren Alltag untersucht, wir haben den Alltag der Franzosen studiert ("Landeskunde") und wir haben uns mit der Geschichte und der Literatur befaßt.
Wir sind immer wieder ungefähr denselben Phänomenen begegnet: Der Mensch hat eine Reihe von Grundbedürfnissen:

- physiologische Bedürfnisse
- Sicherheit
- soziale Anerkennung
- Selbstverwirklichung

Außerdem ist der Mensch gegensätzlichen Bedürfnissen und Tendenzen ausgesetzt:

Freiheit	/	Zwang
Kognition	/	Emotion
Gleichheit	/	Hierarchie
Individualität	/	Gesellschaft
Ordnung	/	Chaos
Klarheit	/	Unbestimmtheit
Abstraktion	/	Konkretheit
Solidarität	/	Konkurrenz
Egoismus	/	Altruismus
usw.		

die ihn ständig in Bewegung halten, denn er will beides zugleich; da er die gleichzeitige Befriedigung gegensätzlicher Bedürfnisse nicht erreichen kann, widmet er sich abwechselnd dem einen und dem anderen Bedürfnis.
Wir haben ebenfalls festgestellt, daß der Mensch aggressiv und unangenehm ist, wenn seine Bedürfnisse nicht befriedigt sind. Im anderen Fall ist er angenehm. Um eine Gesellschaft zu bekommen, in der man sich wohl fühlt, muß man also versuchen, die Bedürfnisse der größtmöglichen Zahl von Menschen zu befriedigen. Das betrifft sowohl eine kleine Gruppe wie eine Familie oder eine Klasse, als auch eine größere wie eine Stadt oder einen Staat. Man kann sogar diese Feststellungen auf die ganze Welt übertragen.

Wenn man seine eigene Funktionsweise und die der anderen begreift, ist das Problem, das sich stellt, Strukturen und Bedingungen des Zusammenlebens zu schaffen, die so gestaltet sind, daß die negativen Tendenzen des Menschen zugunsten der positiven zurückgedrängt werden, und damit das Glück aller fördern.

Welches sind die Folgen dieser Feststellungen für unsere Arbeit im Unterricht? Welche Ziele müssen wir ableiten?
Zunächst müßt Ihr Eure Sprachkompetenzen so weit wie möglich ausbauen. Darüber hinaus müßt Ihr Eure Schlüsselkompetenzen entwickeln (Kommunikationsfähigkeit, Selbstbewußtsein, exploratives Verhalten, Synthesefähigkeit). Schließlich werden wir uns bemühen, über die Bedingungen unseres "Glücks" und des Glücks der Menschheit nachzudenken.

Wenn wir realistisch sind, müssen wir feststellen, daß die Menschheit gegenwärtig einer Reihe von Gefahren ausgesetzt ist, die auf Grund von Regressionen in einigen Gegenden der Welt entstanden sind:

- Probleme der Umweltverschmutzung
- Probleme, die auf die schlechte Verteilung der Ressourcen auf der Welt zurückzuführen sind (Konflikt in der Golfregion)
- Probleme, die mit der Auswanderung zusammenhängen (Asylanten)

Und nun: welche Strukturen müssen entwickelt werden, um der so beschriebenen Situation zu begegnen?
Wir werden mit der Analyse einer kleinen Gruppe beginnen, werden uns dann mit dem ganzen Staat befassen und schließlich mit der ganzen Welt.

STRUKTUREN, DIE DEM "GLÜCK" FÖRDERLICH SIND

	Staat	Welt
1. Grundbedürfnisse		
- Nahrung	Grundgehalt für alle	Erhöhung der Rohstoffpreise
- Körperliche Unversehrtheit	Sozialer Konsens (Polizei)	Weltpolizei
2. Soziale Anerkennung	Kommunikation	Abstimmungen
3. Autonomie, Freiheit	Menschenrechte	Menschenrechte
4. Selbstverwirklichung	Bildung	Bildung

FRAGEN:

1. Wie sollen wir das Problem der deutschen Vereinigung lösen?
2. Wie sollen wir das Problem der Einwanderung in Frankreich lösen?

3. Wie sollen wir das Problem der Golfregion lösen?
4. Wie sollen wir das Problem der Umweltverschmutzung lösen?

Auf diese Weise wird eine Problemlösehaltung induziert, die ihr Anwendungsfeld in den Problemen der Gegenwart findet.
Auch wenn das hier entwickelte Menschenbild utilitaristisch wirkt, weil es den Menschen auf eine Reihe von wahrnehmbaren Bedürfnissen zu reduzieren scheint, so stellt es ein operationalisierbares Konstrukt dar, dessen Brauchbarkeit, sei es nur als Ausgangspunkt zu einer Diskussion, dem Leser im Laufe der Beschreibung des Oberstufenmodells einleuchten könnte.

1.9 Die Induzierung von Metareflexion in der Oberstufe und der Bezug zum Lernerkonstrukt

In der Oberstufe wird ein regelmäßiger Diskurs eingeführt, der sich auf die Konstitution des Menschen, also des Schülers und des Lehrers bezieht, wobei ein besonderer Akzent auf das Denken und den Aufbau von Wissen gelegt wird. Insofern werden die Dimensionen zentral thematisiert, die im Zusammenhang mit der Darstellung des Lernerkonstruktes erörtert wurden:

1.9.1 Die Förderung der Kontrolle durch die Metareflexion und die durch Metareflexion befriedigten Grundbedürfnisse

Grundsätzlich wird mit der Institution eines kontinuierlichen Metadiskurses das Ziel verfolgt, die Prozesse zu steuern und zu optimieren, die beim Denken, beim Problemlösen und beim Aufbau von Wissen wirksam werden. Es handelt sich um eine Kontrolle der Kontrollinstrumente, also um eine Kontrolle auf der zweiten Ebene. Insofern wird durch Metareflexion per se Kontrolle gefördert. Dies geschieht, indem die entsprechenden kognitiven Prozesse den Schülern explizit und systematisch erläutert werden.
Das Bedürfnis des Schülers, das auf diesem Wege befriedigt werden soll, ist das Sicherheitsstreben.

1.9.2 Die kognitiven Instrumente

Zum Verständnis ihrer eigenen Denkprozesse werden den Schülern zum wiederholten Mal die menschlichen Grundbedürfnisse vor Auge geführt, sowie die für das Begreifen menschlichen Verhaltens wesentlichen Dimensionen. Insbesondere das Gegensatzpaar Differenzierung/Integration wird herangezogen, das in Bezug auf den Aufbau von Wissen eine starke Erklärungskraft besitzt.

Ferner wird eine Unterscheidung zwischen der Subjekt- und der Objektperspektive vorgenommen, und es wird verdeutlicht, daß ein scheinbar gleiches Ereignis je nach Individuum unterschiedlich wahrgenommen wird, daß also jeder einzelne seine Realität auf Grund seiner mentalen Konstitution konstruiert.

1.9.3 Die Metareflexion und die Empathie

Die Tatsache, daß über die unterschiedlichen Wahrnehmungen eines Ereignisses durch verschiedene Subjekte reflektiert wird, führt zu einem besseren Verständnis des anderen. Im diesem Zusammenhang wird Empathie in hohem Maße gefördert, denn die an die Schüler gestellte Aufgabe besteht gerade darin, sich kurzfristig in die Lage eines anderen zu versetzen, um dessen Wahrnehmung der Realität nachzuvollziehen.

1.9.4 Die Metareflexion und die Eigenschaften erfolgreicher Problemlöser

Im Zusammenhang mit der Metareflexion wird epistemische Kompetenz aufgebaut. Das explorative Verhalten übt sich an der eigenen Person aus, indem selbstreflexiv erforscht wird, welche kognitiven Prozesse sich in einem selbst abspielen. Explorativ wird ebenfalls gehandelt, wenn der Schüler seine eigene subjektive Perspektive verläßt und versucht nachzuvollziehen, wie ein von ihm erlebtes Ereignis von seinen Schülern wahrgenommen wird. Daß die beschriebene Metareflexion die Abstraktheit fördert, ist zu vermuten, denn der Gegenstand der Betrachtung ist das Denken über das Denken, also die Abstraktion einer Abstraktion. Ebenfalls darf vermutet werden, daß die Metareflexion die Selbstsicherheit fördert, denn sie ermöglicht dem Individuum, in problematischen Situationen Modifikationen seiner Denkstrategien einzuleiten, vermittelt also das Gefühl, auch für schwierigere Aufgaben kognitiv ausgerüstet zu sein.

Insgesamt dominiert auf dieser Ebene die ökonomische Dimension, denn die Anstrengungen richten sich darauf, die eigenen Ressourcen, vor allem die zeitlichen und intellektuellen, optimal auszunutzen. Da aber die Metareflexion auch die Handlungsziele mitbedenkt, und diese wiederum nicht völlig lösgelöst von moralischen Gesichtspunkten festgesetzt werden können, bezieht der Metadiskurs auch die Wertdimension ein[37].

2. *Alltagstheorien: Die Kontrolle des Selbst beim Alltagshandeln (Ökonomische und moralische Dimension)*

Im Zusammenhang mit der Behandlung des Stoffes (Landeskunde und Literatur) wurden vom Verfasser Elemente einer Alltagstheorie entwickelt und den Schülern zur Diskussion angeboten. Dies gestaltete sich in der Form, daß der Verfasser spontan anläßlich von Fragen, die im Unterrichtsverlauf auftraten, Texte verfaßte und an die Schüler verteilte.

Der wissenschaftliche Hintergrund zu den vom Verfasser redigierten und im Unterricht ausgeteilten Texten

Als Anregungen beim Verfassen seiner Texte dienten soziologische Lektüren (ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1981), sozialpsychologische Texte (HAUBL et al. 1985, HAUBL et al. 1986), bedürfnistheoretische Schriften (HONDRICH/VOLLMER 1983), Artikel aus der Sozialisationsforschung (HURRELMANN/ULICH 1980, NEUBERGER et al. 1985) und erkenntnistheoretische Werke (MÜLLER 1987, VOLLMER 1987).

Besonders fruchtbar war die "*Einführung in die Soziologie*" von ABELS/STENGER (1986): das von den beiden Autoren verfolgte Ziel ist es, dem Leser eine soziologische Perspektive zu vermitteln, "aus der heraus ihm die gesellschaftliche Bedingtheit seines Verhaltens und seines Alltags verständlich wird" (Klappentext). Nach ABELS/STENGER (1986) ist es notwendig, ein soziologisches Bewußtsein zu entwickeln. Dabei geht es darum,

---

[37] Natürlich entgeht dem Verfasser nicht, daß sein Ansatz einer massiven Kritik ausgesetzt werden kann und zwar aus einer Perspektive, die mit HABERMAS die Gefahr einer "Kolonisierung der Lebenswelt" hervorheben würde. Es kann an dieser Stelle eine solche Diskussion, die weit über den hier abgesteckten, fremdsprachendidaktischen Rahmen hinausweisen würde, nicht geführt werden. Es sei lediglich angemerkt, daß die Beachtung des ökonomischen Prinzips bei der Gestaltung des eigenen Lebens noch lange keine Unterwerfung gegenüber der Sphäre des Ökonomischen bedeutet. Im Gegenteil: die Beachtung der eigenen Ökonomie kann den Einzelnen zum Widerstand gegenüber der Rationalität der äußeren ökonomischen Sphäre führen.

"eine soziologische Alltagsroutine aufzubauen, d.h. 'gewohnheitsmäßig' und 'automatisch' die 'Dinge der Gesellschaft' kritisch, distanziert und analytisch zu betrachten und damit Kritik und Analyse zu den Kriterien der eigenen Wahrnehmungsselektivität zu machen." (ebd. 76)

Ein Hauptanliegen der Autoren ist es also, Distanz gegenüber Alltagsereignissen zu induzieren. Sie verfolgen ein emanzipatorisches Ziel und meinen, daß es aus der Distanz heraus möglich ist, Vorurteile und Ideologien zu erkennen. Vorurteile und Ideologien stehen der Emanzipation im Wege, weil sie Erkenntnisse versperren und "hinter dem möglichen Wissen zurückbleiben" (ebd. 55). Erst die reflexive Distanz ermöglicht "den Sprung vom Beherrscht-Werden durch die Regeln der Umwelt zum Beherrschen der Umwelt durch kreativen, interessengeleiteten Umgang mit ihren Regeln"(ebd. 55). Nun steht in der vorliegenden Arbeit ebenfalls und aus denselben Gründen die Induzierung von Distanz im Vordergrund. Auch der Weg, den ABELS/STENGER dazu wählen, wird in dem hier vorgestellten Modell beschritten: um reflexive Distanz zu gewinnen, ist es günstig, wenn der einzelne möglichst vielfältige Erfahrungen sammelt und Kompetenzen entwickelt, wenn er sich also explorativ verhält, denn: "Je mehr Fähigkeiten erlernt und entwickelt werden, umso größer ist tendenziell auch die relative Autonomie eines Individuums gegenüber seiner materiellen und sozialen Umwelt" (ebd. 158). Wesentlich ist dabei die Fähigkeit, aus dem konkret Erlebten Gesetzmäßigkeiten abzuleiten und als Theorie zu verdichten. So definieren ABELS/STENGER die Handlungskompetenz als die Fähigkeit, auf der Grundlage der Beherrschung der Basisregeln situative soziale Erfahrungen zu abstrahieren und zu generalisieren. "Man könnte auch sagen, es geht um die Fähigkeit, strukturelle Ähnlichkeiten unterschiedlichster sozialer Situationen zu erkennen..."(ebd. 164). Exploratives Verhalten ist bedeutsam, denn: "Je kleiner und geschlossener die Alltagswelt und je enger die Sinnhorizonte gesteckt sind, um so begrenzter ist auch die Handlungskompetenz" (ebd. 166). Der Aufbau einer explorativen Haltung stellt ein Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit dar.

Die vom Verfasser erstellten Texte wurden in Partner und Gruppenarbeit intensiv diskutiert. Nach Auskunft der Schüler fanden sogar in den Familien ausführliche Gespräche über die Arbeitsblätter statt, insbesondere über den Text: *L'amour: comment l'expliquer, comment le maîtriser*[38]. Auf diese Weise wurde ein alltagsphilosophischer

[38] "Die Liebe: wie man sie erklären, wie man sie kontrollieren kann".

Diskurs zwischen den Schülern und dem Lehrer eingeleitet, der bis zum Ende des Leistungskurses anhielt.

Das kognitive Instrument aus dem Lernerkonstrukt, das im Vordergrund stand, war die Liste der Grundbedürfnisse. Ferner wurden Elemente einer Alltagsphilosophie zur Diskussion angeboten, die z.T. aus den Merkmalen erfolgreicher Problemlöser abgeleitet sind und Aktivität als zentrale Orientierungsmarke empfehlen.

2.1 Die Ökonomie der Mensch-Umwelt-Interaktion

Auf der Ebene der Landeskunde wurden entsprechend dem vom Verfasser entwickelten Curriculum folgende Fragen angegangen:

- Beobachtung und Analyse des Selbst
- Beobachtung der Umwelt:
  . Die materielle Umwelt: "Wohnen, Stadt, Land"
  . Die menschliche Umwelt: "Familie, Freunde, Arbeitskollegen"
  . Die Aktivitäten in diesen Umwelten: "Arbeit, Freizeit, politisches und soziales Engagement"

Diese Arbeit verlief parallel zu den Reflexionen über den Unterricht und den Aufbau von Wissen (Metareflexion) und zum literarischen "Durchzieher", so daß eine ständige Verschränkung dieser drei Stränge bestand.

2.1.1 Begabung, Umwelt und Selbstverwirklichung

Im Zusammenhang mit Texten über das französische Schulsystem, das, wie das deutsche, im Spannungsverhältnis zwischen Förderung und Selektion steht, wo also die Anhänger der Milieutheorie (Förderung aller) den Anhängern der Erbtheorie (Förderung einer Elite) gegenüberstehen, wird den Schülern der Text mit dem Titel "Einige Überlegungen über die Beziehung zwischen den Begabungen des einzelnen, seiner Umgebung und seine Selbstverwirklichung" ausgeteilt (siehe Anhang I, Anlage 2). In diesem vom Verfasser entwickelten Text wird folgende "Botschaft" vermittelt:

Als Erklärung für den Erfolg oder Mißerfolg eines Menschen standen sich immer schon zwei Theorien gegenüber, die Erbtheorie und die Milieutheorie. Heute neigt man dazu, eine Zwischenposition einzunehmen (sog. Konvergenztheorie, KRAPP 1992). Der einzelne ist weder Gefangener seiner Anlagen, noch Gefangener seiner Umwelt. Er muß sich

darum bemühen, seine Umweltbedingungen aktiv zu optimieren, damit seine Anlagen sich optimal aktualisieren können. Dies betrifft sowohl seine unmittelbare materielle Umgebung als auch seine menschliche Umwelt und die Tätigkeiten, die er in seinem Lebensraum ausübt. Der Text schließt mit folgendem Arbeitsauftrag an die Schüler: "Prüfe Dein eigenes Leben nach den drei genannten Kriterien:

1. Wohnen (Zimmer) .....
2. Familie, Freunde .....
3. Arbeit, sonstige Aktivitäten .....

Die damit verfolgte Absicht ist es, den Schülern bewußt zu machen, daß sie nicht restlos determiniert, hilflos und ausgeliefert sind, sondern daß sie ihr Leben durch Handeln verändern können. Der vom Verfasser gewählte methodische Zugang lehnt sich an die ökologische Psychologie (BRONFENBRENNER 1976, SCHULZE 1983, MILLER 1986) und an die Ethnomethodologie (PARMENTIER 1983) an.

2.1.2 Die Umgestaltung der Umwelt im Sinne des eigenen Glücks

Nachdem die Beziehungen zwischen dem Glück des einzelnen und der Struktur der Umwelt besprochen und an Hand von Beispielen aus dem laufenden Unterricht verdeutlicht wurden, wird folgendes Blatt ausgeteilt und in kleinen Gruppen ausgefüllt und besprochen:

EINIGE BEMERKUNGEN ZUM THEMA "BEZIEHUNG ZWISCHEN UMWELT UND GLÜCK"

Bei unserer Analyse der Faktoren, die das Glück des einzelnen bestimmen, haben wir festgestellt, daß dieses einmal vom materiellen Umfeld abhängt, zum anderen von der sozialen Umgebung und schließlich von den Tätigkeiten, die der einzelne ausübt.

Im einzelnen ist es:

I. Die materielle Umwelt:

Oft hängt die Alltagslaune von Kleinigkeiten ab, die man selbst nicht immer bewußt wahrnimmt, wie z.B.:

a) im Zimmer:

.....
.....

b) in der Wohnung, im Haus oder im Viertel:

. . . . . .
. . . . . .

c) in der Stadt:

. . . . . .
. . . . . .

Welche Forderungen müssen an diese drei Bereiche gestellt werden? (Vergessen wir nicht, daß wir **sowohl** soziale Kontakte **als auch** Privatheit brauchen!)

. . . . . .
. . . . . .

II. Die menschliche Umwelt:

Die Qualität der menschlichen Umwelt ist oft ausschlaggebend für das Glück des einzelnen. Welche Folgen können aus dieser Feststellung gezogen werden für

a) Die Familie:

. . . . . .
. . . . . .

(Folgen für die Struktur des Hauses?)

. . . . . .
. . . . . .

b) Die Freunde:

. . . . . .
. . . . . .

III. Die Tätigkeiten:

Welche Qualifikationen werden in der Zukunft wichtig sein?

. . . . . .
. . . . . .

Ich glaube, daß ein LK-Französisch gute Qualifikationen für die Zukunft enthält. Warum?

. . . . . .
. . . . . .

2.1.3 Die Vernunft als Instrument zur Kontrolle des Selbst und der Umwelt

Nachdem aufgezeigt wurde, daß das Wohlbefinden des einzelnen vom seiner Aktivität abhängt, wird die Vernunft als Kontrollinstrument und Chance zur positiven Veränderung der Umwelt thematisiert. Es wird den Schülern der Text ausgeteilt "Einige allgemeine

Betrachtungen über die Beziehung zwischen der Vernunft und den Gefühlen" (siehe Anhang I, Anlage 3). Darin entwickelt der Verfasser folgende Gedanken:
Vernunft und Gefühl schließen sich nicht aus, im Gegenteil, denn die Vernunft kann Bedingungen schaffen, unter denen das Gefühl sich positiv entfalten kann. Um gute Bedingungen einzurichten, muß man allerdings sich selbst und seine Bedürfnisse kennen. Wenn man erkannt hat, was man braucht, sollte man die Umwelt entsprechend aktiv gestalten. Da in einer vorangehenden Stunde beschrieben wurde, wie die materielle Umwelt optimiert werden kann, ist nun die menschliche Umwelt an der Reihe. Das Wohlbefinden im Zusammenleben hängt oft von Kleinigkeiten ab. Man soll sich selbst bemühen (durch Freundlichkeit, Höflichkeit etc.), eine angenehme menschliche Umwelt für den anderen zu sein. Um von den kleinen Unannehmlichkeiten des Alltags nicht zu sehr belastet zu werden, muß man deren Wertigkeit richtig einschätzen und sich nicht von Kleinigkeiten negativ stimmen lassen. Auch gegenüber unangenehmen Mitmenschen soll man Distanz gewinnen. Insbesondere sollte man Fehler und Mißgeschicke als dem Leben inhärent - also als normal - betrachten.
Der Text entläßt die Schüler mit folgender Aufgabe:

BEOBACHTUNGSAUFTRAG

> Beobachte einen Tag lang die Verhaltensweisen Deiner Mitmenschen. Wie verhalten sich Deine Eltern, Deine Geschwister, Deine Lehrer, Deine Schulkameraden, Deine Freunde, die Leute, mit denen Du sonst im Alltag zu tun hast?

2.1.4 Die Liebe aus bedürfnistheoretischer Sicht

Im Anschluß an die Reflexion über die Vernunft als Instanz zur Kontrolle der eigenen Gefühle wird die Liebe - als das Gefühl, das am wenigsten über Vernunft zu kontrollieren ist - thematisiert. Gerade Schüler in der Oberstufe sind aus entwicklungspsychologischen Gründen an dieser Frage sehr interessiert. Hier den Schülern eine kognitive Hilfe zu vermitteln, scheint von großer Relevanz in Bezug auf deren Lebensbewältigung zu sein[39]. Am besten sollte dieses Thema im Zusammenhang mit der Behandlung der Präromantik oder der Romantik angesprochen werden. Der Verfasser teilt die von ihm entworfene Theorie der Liebe mit dem Titel "Die Liebe, wie kam man sie erklären, wie ist sie zu

[39] Siehe auch: MARTIN, J.-P. (1992): "Literatur und Selbstreflexion in der Oberstufe", In: v. BÖMMEL et al. (Hg.) (1992) *Lernen und Lehren von Fremdsprachen*. Tübingen

meistern" (siehe Anhang I, Anlage 4) aus[40]. In diesem Text wird folgende These vertreten: Ausgehend von MASLOWs Bedürfnishierarchie kann man feststellen, daß Menschen ihre Bedürfnisse aus verschiedenen Quellen befriedigen können, so z.B. physiologische Bedürfnisse an besonders schmackhaften Nahrungsmitteln, Bedürfnisse nach sozialer Anerkennung an bestimmten Bezugsgruppen usw. Die Liebe kann definiert werden als eine Fixierung auf einen Menschen, der konzentriert und sehr ökonomisch viele Grundbedürfnisse befriedigen kann. Deswegen werden Partner auch so begehrt. Die Gefahr ist dabei, daß die Quelle der Bedürfnisbefriedigung "Partner" seine Macht erkennt und einsetzt, um den anderen zu unterwerfen. Falls der Partner tatsächlich seine Macht in dieser Form einsetzt, ist es günstig, sich schnell zu lösen und seine Energie in die Suche nach einem anderen Partner zu investieren.

Die vom Verfasser mit diesem Text verfolgte Absicht ist es, das Phänomen der Liebe - soweit überhaupt möglich - transparent zu machen, um Jugendlichen, die der "Leidenschaft" oft machtlos gegenüberstehen, eine kognitive Hilfe zu vermitteln. Ihnen soll die Möglichkeit gegeben werden, sich von scheinbar undurchschaubaren Gefühlen zu emanzipieren. Der Verfasser läßt gerne im Anschluß an seinen Text und als Gegensatz dazu einen Ausschnitt aus *Manon Lescaut* von L'ABBÉ PRÉVOST lesen, der die Begegnung vom Chevalier des Grieux und von Manon Lescaut enthält, also die Beschreibung des Phänomens "Liebe auf den ersten Blick" liefert.

2.2 *Wertsysteme: die Kontrolle über die Handlungsziele (die moralische Dimension)*

Parallel zur Reflexion über das Selbst und über die Konstitution von Wissen wird - insbesondere im Zusammenhang mit der Behandlung politischer Themen - schrittweise ein Diskurs über Werte eingeleitet.

---

[40] Der Text des Verfassers wurde ohne Vorlage konzipiert. Die psychischen Phänomen, die der geschlechtlichen Vereinigung vorangehen, sie begleiten und ihr folgen werden erst seit jüngerer Zeit von der Psychologie als Wissenschaft wahrgenommen (WENDT, 1992, DOERMER-TIRAMITZ, 1990). Parallelen mit der Auffassung des Verfassers sind in SCHUMACHER 1983 zu finden: bezugnehmend auf die MASLOWSCHEN Kategorien beschreibt SCHUMACHER die Kapazitäten einer Partnerbeziehung, Bedürfnisse zu befriedigen.

2.2.1 Politische Positionen (I)

An der Tafel werden antinomische Begriffe angeschrieben:
WERTSYSTEME

"rechte" Werte	"linke" Werte
Bewahren (Stabilität)	Verändern (Bewegung)
Hierarchie	Gleichheit
Individualismus	Solidarität
Elite	Demokratie
Individuelle Freiheit	Priorität des Kollektivs
Konkurrenz	Soziale Sicherheit

Die Schüler sollten die Werte heraussuchen, die für sie eine besondere Rolle spielen, und aus diesen eine Art Lebensmoral zusammenstellen. Es werden Dreiergruppen gebildet und innerhalb dieser sollte jeder Schüler versuchen, seine Lebensmoral zu beschreiben. Im Anschluß werden die Ergebnisse zusammengefaßt und im Plenum vorgetragen.

2.2.2 Politische Positionen (II)

Das oben entwickelte Raster wird wiederaufgegriffen und ergänzt. Hervorgehoben wird die Verlagerung der Werte von sozialen zu individualistischen zwischen 1968 und 1990. Die geschichtlichen Ereignisse beziehen sich vorwiegend auf Deutschland, weil Schüler dieser Alterstufe erfahrungsgemäß wenig historische Kenntnisse über das Geschehen während der erörterten Zeitspanne, sei es in Deutschland, sei es in anderen Ländern, besitzen. Hier ist also das Ziel nicht primär, landeskundliches Wissen über Frankreich zu vermitteln, sondern die Schüler mit den einzuführenden Kategorien "rechts/links" vertraut zu machen und sie zu einer eigenen Standortbestimmung anzuregen. Erst durch den Aufbau einer deutschlandbezogenen historischen Folie wird sich im Anschluß entsprechendes Wissen über Frankreich aufbauen lassen:

1968 - 1975

"linke" Werte
Solidarität und Gemeinschaft
Verstaatlichungen/Kampf gegen die "kapitalistische" Ausbeutung
Umverteilung der Güter
In der BRD kommen die Linken an die Macht (Willy Brandt)
Erziehungswesen: die weniger privilegierten Schichten bekommen

Zugang zu den Hochschulen (Demokratisierung der Bildung)
Linksradikale Gruppen

ENDE DER 80er JAHRE

Aufleben der "rechten" Werte
Bürgerlicher Wohlstand
Luxus ist wieder "in"
Konkurrenz und Elitedenken
Individualismus
Gesetz des Marktes, Privatisierungen
Auslese in der Schule
Ausschluß (z.B. der Ausländer)
"Vaterlandsliebe"
Le Pen
Fremdenhaß

AUFTRAG

Suche aus den oben genannten Werte diejenigen aus, die Dir am meisten zusagen. Auf diese Weise wirst Du eine Art "eigene Position" entwickeln können. Dazu kannst Du natürlich auch andere Kategorien heranziehen, insbesondere die, die wir am Anfang des Schuljahres im Unterricht behandelt haben (Gegensatzpaare). Wenn Du in der Lage bist, die für Dich besonders wichtigen Aspekte zu nennen, schildere Deinem Nachbarn Deine Position. Im Anschluß wird jeder knapp seine "essentials" im Plenum vorstellen.

ÜBUNG

Artikel aus der Süddeutsche Zeitung (20.01.1990):

> **"Armutszeugnis**
> (...)
> Noch beschämender als die alarmierenden Zahlen der zunehmenden Verarmung eines erklecklichen Teils der Bevölkerung ist die Feststellung, daß der Grundkonsens in sozialen Fragen in der Bundesrepublik noch nie so gering wie jetzt gewesen ist. Unserer Wohlstandsgesellschaft mit ihrem ausufernden Anspruchsdenken wird auf Grund von Umfragen zudem bescheinigt, daß sie sozial unsensibler geworden ist und ihre Solidarität mit denen, die im Wohlstandsschatten stehen, spürbar nachgelassen hat...Die Tücke der Wohlhabenheit ist die Sichtverengung, durch die Notleidende immer weniger wahrgenommen werden."

AUFTRAG

Teilt Euch bitte nach politischen Präferenzen in Gruppen auf und beantwortet folgende Fragen:

a) Welches Problem liegt vor?
b) Worin siehst Du die Ursachen?
c) Wie läßt sich das Problem angehen?

Nachdem diese Fragen innerhalb der nach politischen Vorlieben gebildeten Gruppen erörtert wurden, bestimmt jede Gruppe einen Sprecher. Zwischen diesen Schülern wird dann eine Podiumsdiskussion veranstaltet.

2.2.3 Wertsystem: Aktivität als Lebensprinzip

Im Zusammenhang mit einem Text aus der Zeitschrift *Le Nouvel Observateur*, der die Hektik des modernen Lebens thematisiert "Stress - l'overdose", wird den Schülern folgendes Blatt ausgeteilt. Dabei wird stets vom Prinzip ausgegangen, daß eine klare Positionsbestimmung des Lehrers vor der Klasse wünschenswert ist, weil dadurch der Gefahr einer verdeckten Manipulation eher vorgebeugt werden kann, als durch schwer einzuhaltende Selbstverpflichtungen zur Neutralität.

AKTIVSEIN ALS MORAL? 05.05.1990

Meine Botschaft (meine "Moral") heißt:
Lerne Dich kennen, beobachte Deine Umgebung, um ein MAXIMUM aus ihr "herauszuholen"!
Welches sind die praktischen Folgen dieser Ideologie (für den Alltag)?
Versuche, ein konkretes Beispiel zu finden, um diese Losung zu veranschaulichen:
. . . . . .
. . . . . .

Könnte diese Losung für Dein eigenes Leben gelten?
. . . . . .
. . . . . .

Welches sind die Vorteile dieser Haltung?
. . . . . .
. . . . . .

Welches sind die Nachteile?
. . . . . .
. . . . . .

Bildet Dreiergruppen und vergleicht Eure Antworten!

2.3 *Zusammenfassende Bemerkungen zur Induzierung einer Reflexion über Alltagstheorien in der Oberstufe und der Bezug zum Lernerkonstrukt*

Über die Metareflexion hinaus ist auch die Oberstufe der Ort, wo Alltagsreflexionen das Interesse der Schüler treffen, denn im Zuge der Ablösung vom Elternhaus und von der Schule erfolgt eine vermehrte Suche nach Interpretationssystemen, die auch über Elternhaus und Schule hinaus Erklärungskraft besitzen. Zwar werden im Rahmen des hier vorgestellten Modells bereits auf der Metaebene Sinnfragen angesprochen, aber da das Interesse sich bei diesem Diskurs hauptsächlich auf den Aufbau von Wissen und die Ökonomie des Lernprozesses bezieht, bleiben die Sinnfragen im Abstrakten. Wenn das Interesse sich auf den Alltag richtet, nehmen sie dagegen sehr konkrete Formen an. Thematisiert wird die vom Schüler erlebte Interaktion zwischen sich und der materiellen und menschlichen Umwelt. Dies führt die Schüler dazu, über sich selbst und die Einflüsse, die auf sie einwirken, nachzudenken. In diesem Zusammenhang stellt der Lehrer seine "Moral der Aktivität" zur Diskussion (diese Moral hat Gemeinsamkeiten mit VOLTAIRES Standpunkt in "*Candide*" und deckt sich weitgehend mit dem soziologisch begründeten Denken, das in ABELS/STENGER (1986) beschrieben wird). Auch Gefühle lassen sich aktiv "kontrollieren", so z.B. die Liebe. Ferner ist ein am eigenen Glück orientiertes Handeln nicht per se sittlich. Deshalb gilt es, die Wertdimension in den Diskurs einzuspeisen. Hier kommt die altruistische Komponente und die These des Verfassers zum Tragen: nur über das Glück der anderen ist auf Dauer das eigene Glück zu sichern (zur Altruismusdiskussion siehe HARBACH 1992). Auf diese Weise entsteht das Gerüst einer praktischen Ethik, die den Schülern als Diskussionsgrundlage angeboten wird und ihr Interesse auf die sittliche Seite menschlicher Lebensbewältigung lenkt.

Bezogen auf die im Lernerkonstrukt dargestellten Dimensionen lassen sich folgende Wirkungen postulieren:

2.3.1 *Alltagstheorien, Kontrolle und die durch die Reflexion über Alltagstheorien befriedigten Bedürfnisse*

Grundsätzlich dienen Alltagstheorien zur Kontrolle des Alltagshandelns (KRUGLANSKI et al. 1985, BENESCH 1992). Mit der Etablierung einer kontinuierlichen Reflexion über den Alltag wird das Ziel verfolgt, die Kontrolle der Schüler über ihre Lebenswelt zu erhöhen. Das durch Alltagstheorien zentral befriedigte Bedürfnis ist das nach Sicherheit,

denn Erklärungen für Lebenserscheinungen erlauben Orientierung und geben dem Handeln Ziel und Stabilität. Die bewußte Beschäftigung mit Alltagstheorien kommt auch dem Bedürfnis nach Sinn entgegen. Deshalb spielt die Wertdimension in diesem Zusammenhang eine dominierende Rolle. Bezogen auf die Arbeit im Unterricht ist anzumerken, daß eine Zusammenarbeit mit dem Religions- und dem Ethiklehrer im Sinne der gegenwärtig gewünschten fächerübergreifenden Kooperation (DAS BAYERISCHE KULTUSMINISTERIUM 1991) fruchtbar sein dürfte.

2.3.2 Die kognitiven Instrumente

Als kognitives Instrument dient, wie bereits auf den anderen Ebenen, das Wissen über menschliche Grundbedürfnisse. Dieses wird vor allem bei der Analyse der Mensch-Umwelt-Interaktion eingesetzt und bei der Betrachtung emotionaler Phänomene wie der Liebe. Bei der Anwendung der Gegensatzpaare als kognitives Instrument spielt im Zusammenhang mit Alltagstheorien, also mit der Interpretation des Alltags, die Dialektik von Emotion und Kognition eine wesentliche Rolle. Ebenfalls bedeutsam sind die Begriffe "links/rechts", weil sie als Oberbegriffe eine Verbindung von Elementen aus den Gegensatzpaaren ermöglichen und verdeutlichen, daß Politik menschliche Bedürfnisse als Thema aufgreift und gebündelt öffentlich artikuliert. Die Wertdimension wird an dieser Stelle aktualisiert, wenn es darum geht, eine gerechte Verteilung der Ressourcen bei der Befriedigung der jeweiligen Bedürfnisse zu erreichen. Hier ist der Ort, wo über den Altruismusbegriff diskutiert wird. Als kognitive Instrumente werden ferner sämtliche Gegensatzpaare eingesetzt, wenn die vom Verfasser vertretene Moral der Aktivität vorgestellt wird, denn es soll aufgezeigt werden, daß der Weg aus der Fremdbestimmung zur Selbstverwirklichung, aus dem Chaos zur Ordnung, aus der Unbestimmtheit zur Klarheit usw. nur über das Handeln führt. Erklärungskraft besitzen auch die Paare Individuum/Gesellschaft und Differenzierung/Integration, weil die Schüler mit ihnen besser begreifen können, in welchem Spannungsfeld sie sich selbst kontinuierlich bewegen, und daß es keinen Ausweg aus dem so beschriebenen Dilemma gibt, sondern daß im Gegenteil dieses Dilemma das Leben erst ausmacht.

2.3.3 Die Förderung der Empathie durch die Reflexion über Alltagstheorien

Die Reflexion über Alltagstheorien führt den Schüler zu einer Beschäftigung mit den Gedanken, die die Menschen existentiell bewegen. Er stellt fest, daß seine Probleme in unterschiedlicher Form die Probleme sind, die alle betreffen. Da der Gedankenaustausch im Klassenzimmer erfolgt, und versucht wird, gemeinsame Erklärungsmuster zur Erörterung von Lebensfragen zu entwickeln, entsteht schrittweise eine klasseninterne Alltagstheorie, die über ein Verstehen der fremden Perspektive - also über die Empathie - Verständigung erleichtert.

2.3.4 Die Reflexion über Alltagstheorien und die Eigenschaften erfolgreicher Problemlöser

Durch die Reflexion über Alltagstheorien wird die epistemische Kompetenz - zumindest der Aufbau von Wissen - gefördert, denn es wird versucht, Vorurteile und Ideologien, also falsches Wissen (vgl. ABELS/STENGER 1986) durch gesicherte Erkenntnisse zu ersetzen. Es wird auch die heuristische Kompetenz erhöht, denn es werden nicht fertige Theorien geliefert, sondern aus beobachtbaren Erscheinungen Gesetzmäßigkeiten abgeleitet und zu Konzepten verdichtet. Auch hier wird, wie durch die Ausübung von Selbstreflexion, exploratives Verhalten induziert, indem fremde Deutungsmuster und Wertsysteme aufgearbeitet werden. Die Welt des anderen wird in ihren tiefen Schichten erforscht. Daß die Beschäftigung mit Alltagstheorien die Abstraktheit fördert, muß nicht eigens nachgewiesen werden, auch nicht, daß die Erarbeitung kohärenter Deutungssysteme dem Selbstvertrauen und der Selbstsicherheit zugute kommt.

3. Die Kontrolle ziellandbezogenen Wissens (Dominanz der wissenschaftlichen Dimension)

Im Leistungskurs wird epistemische Kompetenz aufgebaut, d.h. es werden Techniken der Wissensverarbeitung und -anwendung vermittelt. Dies betrifft sowohl die Grammatik und den Wortschatz als auch die Geschichte, die Geistesgeschichte, die Literatur und das Wissen um die heutige Struktur des Ziellandes und dessen Probleme.

Am Beispiel der Geistesgeschichte und der Literatur wird exemplarisch gezeigt, wie Wissen in dem hier beschriebenen Kurs vermittelt wird. In diesem Bereich dürfte sich - wie im Bereich der Wertdiskussion mit dem Religons- oder dem Ethiklehrer - die

Zusammenarbeit mit dem Geschichts- und dem Deutschlehrer im Sinne eines fächerübergreifenden Unterrichts als sehr fruchtbar erweisen.

In Verschränkung mit den in 1 und 2 behandelten Ebenen, also der Ebene des Metadiskurses einerseits und der Ebene der Alltagsreflexion andererseits, und unter Einsatz der dort eingeführten kognitiven Instrumente wird die Geistesgeschichte interpretiert[41].

Als Einführung sei der programmatische Vorspann eines vom Verfasser zum Zwecke der Lehrerfortbildung verfaßten **Didaktischen Briefes (Oberstufe)** wiedergegeben. Dabei soll folgendes beachtet werden:

Das in diesem Brief entwickelte und für die Vermittlung an Schüler enthaltene geistesgeschichtliche Bild ist hochgradig selektiv. Die Schüler rücken in den Leistungkurs Französisch mit nur sehr punktuellen literarischen und geschichtlichen Kenntnissen auf und verfügen erfahrungsgemäß über wenig Strukturwissen. Das bedeutet, daß sie ihr Detailwissen nicht einordnen können. Beim vorliegenden Modell geht es in erster Linie darum, ihnen ein Gerüst von grundsätzlichen Daten und Beschreibungskategorien anzubieten. Wenn den Schülern klare Epochenabgrenzungen vermittelt werden, dann immer mit dem Zusatz, daß dies nur zur Verdeutlichung von Erscheinungen geschieht, daß die Realität aber wesentlich komplexer ist. Hervorgehoben wird beispielsweise das Phänomen der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, daß also jede Epoche frühere und künftige Zustände in sich birgt, und daß scharfe Trennungen nur aus heuristischen Gründen vorgenommen werden. Auch mit all diesen Einschränkungen bleibt immer noch ein Rest an Subjektivität enthalten, denn das zur Diskussion angebotene Modell spiegelt die implizite und explizite Philosophie des Verfassers wider. Vor allem soll auf keinen Fall die ganze Pallette der philosophischen Positionen entfaltet werden, sonst würden die Schüler bei der Faktenmenge keinen roten Faden mehr entdecken. Einen eigenen Standpunkt können die Schüler am besten dadurch entwickelt, daß sie die dargestellten Gedanken als Ausgangspunkt nehmen zu eigenen Diskussionen und zur Ergänzung von an ihrer Schule sonst angebotenen Deutungsmustern.

Aus literaturwissenschaftlicher Sicht kann der hier dargestellte Ansatz, der die Entwicklung von Geistesgeschichte und Literatur im Spannungsfeld von gegensätzlichen Tendenzen sieht, auf eine gewisse Tradition verweisen. Der heuristische Gewinn, den man aus der

---

[41] Siehe dazu auch MARTIN, 1988.

Anwendung der aufgelisteten Gegensatzpaare zieht, wurde für Kunst- und Literaturwissenschaft bereits unter Beweis gestellt. Zu erinnern sei nur an Heinrich WÖLFFLINs (1915) kunstgeschichtliche Grundbegriffe der offenen und der geschlossenen Form, der Vielheit und der Einheit, der Unklarheit und der Klarheit, die in vielfältigster Weise Verwendung in der Literaturwissenschaft gefunden haben (STRICH 1962, KLOTZ 1976) und die eine stilgeschichtliche Bestätigung der vom Verfasser vertretenen anthropologischen Zugangsweise darstellen.

DIDAKTISCHER BRIEF IV (2) 20.04.1989

Der rote Faden

An anderer Stelle[42] habe ich beschrieben, daß eine Behandlung der Geistesgeschichte und der den jeweiligen Epochen zuzuordnenden "typischen" Werke einer Hypothese über die Gesetzmäßigkeit von Entwicklungen überhaupt bedarf.
Aus meiner Sicht läßt sich Entwicklung von Lebewesen oder Lebewesengruppen am besten verstehen, wenn man diese als im Spannungsfeld von antinomischen Bedürfnissen stehend betrachtet.
Je nach Epoche werden bestimmte Bedürfnisse besonders akut - möglicherweise, weil sie zu lange mißachtet wurden - und treten dann stärker in den Vordergrund, artikuliert in Form von politischen Forderungen oder literarischen Produkten. Alle Bedürfnisse sind also stets vorhanden, sind aber im Laufe der Geschichte abwechselnd dominant oder rezessiv. So waren beispielsweise während des Mittelalters durchaus starke Freiheitsbestrebungen vorhanden und es gab auch Zweifel an der Legitimität der Kirche oder gar der christlichen Lehre, aber diese Erscheinungen prägen nicht zentral das Bild, das uns vom Mittelalter bleibt und waren wohl auch damals nicht maßgeblich. Genauso verhält es sich mit der Renaissance, die als Zeit der geistigen Emanzipation gefeiert wird, die aber auch durchaus dogmentreue, ordnungsliebende Momente enthält. Nur sind letztere aus unserer Sicht nicht dominant, sondern rezessiv, also in den Hintergrund gerückt.
Diese Auffassung bildet den roten Faden, den ich zu meinem Durchzieher benutze und den ich auch meinen Schülern anbiete. Durch dieses Offenlegen gebe ich den Schülern die Möglichkeit, sich mit dieser Hypothese von Anfang an produktiv auseinanderzusetzen.

SIEHE NÄCHSTE SEITE

[42] Vgl. MARTIN, J.-P. (1988): "Schüler in komplexen Lernumwelten", in PRAXIS 3/88, 294-302, insbesondere S. 300 f.

BESOINS ET HISTOIRE

Besoins: Structure (valeurs de droite): ordre social et moral, hiérarchie
Ambiguïté (valeurs de gauche): liberté sociale et morale, égalité

EPOQUE	BESOIN	STUCTURE, EVENEMENTS	PRODUCTION INTELLECTUELLE
Moyen-âge	Ordre	Féodalité, foi	Chanson de Roland
Renaissance	Liberté	Grandes découvertes	Rabelais, Montaigne
XVIIe siècle	Ordre	Monarchie absolue	Classicisme (Racine)
XVIIIe siècle	Liberté	Révolution	Lumières (Voltaire)
XIXe siècle	1. Ordre 2. Liberté 3. Ordre	Restauration Révolution 1848 Napoléon III	Romantisme (Chateaub.) Réalisme (Balzac) Symbolisme (Baudelaire)
XXe siècle	1. Liberté 2. Ordre 3. Liberté 4. Ordre 5. Liberté 6. Ordre 7. Liberté	République Vichy Républiques De Gaulle Révoltes étudiantes, Union de la gauche Chirac A anticiper sur la base de la révolution technologique	Surréalisme Maurras Sartre, Camus Mauriac Ecole de Francfort, Sociologues Nouveaux philosophes A écrire nous-mêmes aujourd'hui

Dabei ist darauf zu achten, daß die Schüler dieses Raster wirklich als Hypothese begreifen, als Orientierungshilfe, die es während der zwei Jahre Leistungskurs zu prüfen gilt. Wichtig ist auch in diesem Zusammenhang, daß kein festgefügtes dualistisches Weltbild entsteht, sondern daß eine dialektische, systemtheoretisch-ökologische Perspektive aufgezeigt wird. Die Geschichte wiederholt sich also nicht, sie läßt aber im nachhinein gewisse Regelmäßigkeiten erkennen, deren Grundzüge zu kennen von großem Nutzen sein kann, vor allem wenn man weiß, daß die Geschichte als Produkt des Menschen Strukturanalogien mit dem Menschen selbst aufweist: auch wir bewegen uns im Alltag zwischen der Bedürfnisgruppe Ruhe/Ordnung/Klarheit/Schutz/ Überschaubarkeit und der Bedürfnisgruppe Bewegung/-Freiheit/Komplexität/ Abenteuer...
Die Reflexion über Geschichte, Geistesgeschichte und Literatur bedient sich also Kategorien, die auch für die Analyse des eigenen Lebens greifen. Beschäftige ich mich mit Geistesgeschichte und Literatur, so beschäftige ich mich mit mir selbst und umgekehrt.

In diesem Sinne kann ich die Renaissance behandeln.
Ihre Kennzeichen lassen sich kontrastiv zum Mittelalter aufzählen:

MITTELALTER	RENAISSANCE
Bedingungsloser Glaube	Religiöse Zweifel
Treue zur Kirche	Kritik an der Kirche
Scholastik	"Reformpädagogik"
Gehorsam gegenüber dem Herrscher	Kritik an den Herrschenden
Jenseitsbezug	Diesseitsbezug
Eher negatives Menschenbild	Positives Menschenbild

Außer den genannten Gegensatzpaaren lenke ich die Aufmerksamkeit meiner Schüler durch alle Epochen hindurch auf zwei Typen von Produktionen: zum einen gibt es Werke, die einen Auftragscharakter besitzen und sich oft im ästhetizistischen Bereich bewegen. Sie sprechen nichts Existentielles an, wirken gekünstelt, unauthentisch.
Andere Werke wiederum thematisieren existentielle Ängste, wirklich erlebte Liebe oder Wut gegenüber Unterdrückung. Sie sprechen uns heute noch stark an. Der Zugang zu diesen "authentischen" Produkten (z.B. VILLONs *Ballade des pendus*) wird durch den emotionalen Appell erleichtert.
Meine Vorliebe, dies muß ich gestehen, gilt dem zweiten literarischen Typus, der existentielle Grundhaltungen versprachlicht und mich den verängstigten, den liebenden, den todesbedrohten Dichter als Bruder erkennen läßt.
(...)

Im folgenden wird nun die Entwicklungslinie des geistesgeschichtlich-literarischen Durchziehers gezeichnet. Dabei sollen nicht die behandelten Inhalte dargestellt, sondern vor allem die vom Verfasser veranstaltete "Inszenierung" der Reise durch die Geschichte sichtbar gemacht werden. Es handelt sich also um die Beschreibung der Melodieführung, die die intellektuelle Substanz des im Leistungskurs behandelten Stoffes erst zum Leben erwecken kann.

Hier muß allerdings noch eine Warnung ausgesprochen werden:

Die pädagogische Absicht des Verfassers ist es, gemäß der in der vorliegenden Arbeit explizit dargestellten Anthropologie, den Schülern eine "Moral" der Aktivität zu vermitteln. Die Geistesgeschichte und die Literatur kommen diesem Anliegen entgegen, indem sie Texte liefern, die entweder ebenfalls eine solche Moral vertreten, oder aber eine gegensätzliche, die dann als negative Folie benutzt werden kann. Dies bedeutet nicht, daß der Unterricht ganz auf diese Opposition abgestimmt ist, und daß andere Aspekte von

Literatur, wie die ästhetische Komponente, nicht behandelt wird, aber die Gegenüberstellung liefert einen stets sichtbaren roten Faden.
So wird bei der Behandlung des Mittelalters die Jenseitsbezogenheit und das pessimistische Menschenbild akzentuiert, während die Renaissance mit ihrem Vertrauen und ihrer optimistischen Vorstellung des Lebens dargestellt wird.
Die Behandlung von Texten mit relativ eindeutiger Tendenz bietet nach Meinung des Verfassers den Vorteil, daß die Schüler lernen, "ideologische" Positionen einzuordnen. Auf diese Weise können sie sich gegen bewußte oder unbewußte Beeinflussungsversuche - auch des Lehrers - besser wehren.
Schließlich muß im Hinblick auf die Auswahl der Texte noch eines betont werden: da die Schüler bei dem geistesgeschichtlich-literarischen Durchzieher mit den Grundstrukturen der französischen Tradition vertraut werden sollen, wird als Textlieferant die Literaturgeschichte herangezogen, die in Frankreich in der Schule als Vorlage dient (LAGARDE/MICHARD 1985). Es werden also die Werke genannt und bearbeitet, die im Zielland zur kulturellen Grundausstattung gehören. Dies bringt den Vorteil, daß ein Wissen vermittelt wird, das im Zielland bekannt und in Gesprächen mit Angehörigen der Ziellandkultur thematisierbar ist. Während des Leistungskurses liegt es in der Hand der Lerner, das im Unterricht erworbene Grundwissen auszudifferenzieren. Wer das in LAGARDE/MICHARD Enthaltene beherrscht, verfügt aber bereits über Kenntnisse, die über Klischeehaftes weit hinausreichen.

3.1 Das Mittelalter

Der Einstieg ins Mittelalter erfolgt dergestalt, daß die im Frühmittelalter vorherrschenden Werte präsentiert werden, und am Beispiel von *La chanson de Roland* gezeigt wird, wie diese Werte in den Texten thematisch auftreten. Da primär kriegerisch organisierte Gemeinwesen stets Frühphasen der Menschheit verkörpern, werden besonders Aspekte des Verhaltens in *La chanson de Roland* hervorgehoben, die Analogien zum Verhalten anderer Lebewesen aufweisen. Wenn z.B. Ganelon sich herausgefordert fühlt und Roland, seinen Stiefsohn, beschimpft, so geschieht dies mit den ritualisierten Gebärden, die auch bei Tieren zu beobachten sind, wenn sie ihr Revier verteidigen (Übersetzung von Verf.):

> "Der Graf Ganelon wird von der Angst erfaßt. Er wirft nach hinten das lange Marderfell und man sieht nur noch sein Seidenhemd. Seine graublauen Augen

glänzen, sein Antlitz ist stolz; edel seine Gestalt, breit seine Brust; er ist so schön, daß alle Edelleute ihn betrachten."

Es gilt hier zu vermitteln, daß wir es im Mittelalter mit einer Gesellschaft zu tun haben, deren Verhaltensweisen noch wenig triebreduziert sind. Historisch wird nur allmählich vom Mittelalter über die Renaissance bis zur Gegenwart eine Komplexivierung der Werte und eine "Verfeinerung" der Sitten stattfinden.

Es ist Ziel des Verfassers, diesen "Prozeß der Zivilisation" (ELIAS 1969) bei der Behandlung der Geistesgeschichte und der Literatur im Laufe des Leistungskurses nachzuzeichnen. Gleichzeitig wird die Hypothese angeboten, daß jeder einzelne für sich diesen Prozeß nachvollziehen muß und stets der Gefahr von Regressionen ausgesetzt ist. Nur durch eine permanente Anstrengung kann sich das Individuum auf einen "zivilisierten" Stand hinbewegen und sich auch dort halten. Nach der Behandlung einiger Auszüge aus *La chanson de Roland* wird den Schülern VILLON vorgestellt. Da ihr Sprachvermögen am Anfang des LK-12 nicht ausreicht, um längere Texte dieser Sprachstufe zu verstehen, werden einige Gedichte in der von Paul ZECH ins Deutsche übertragenen und von K. KINSKI gesprochenen Fassung angehört (AMADEO 1971). Das Gedicht *Ich bin so wild nach Deinem Erdbeermund* beispielsweise regt die Neugier der Schüler sehr an, um so mehr als dieser Text in periodischen Abständen von Popgruppen immer wieder aufgegriffen wird. Meist kennen es die Jugendlichen aus ihrer Subkultur. Durch KINSKI werden sie in die Atmosphäre des VILLONSCHEN Werkes hineinversetzt, möglicherweise sogar etwas schockiert von KINSKIs doch sehr exaltiertem Vortragsstil. Hier gilt es, durch einen aktualisierenden Einstieg, den Schülern den Zugang zu Autoren aus weit zurückliegenden Zeiten zu erleichtern, in der Hoffnung, daß sie dadurch ein eigenes Interesse an "alten" Texten gewinnen, und sei es zunächst nur aus Sensationslust.

3.2 Die Renaissance

Zunächst werden die für die Renaissance typischen Merkmale vorgestellt. Im Anschluß wird ein Text von RABELAIS behandelt, der den Kampf eines Mönches gegen Eindringlinge sehr lebhaft und grausam-ironisch schildert. Um den Schülern den Zugang sprachlich zu ebnen, wird eine altertümliche Übertragung ins Deutsche herangezogen. Hier werden zwei besonders typischen Stellen wiedergegeben. Der Text des gesamten Kapitels - das im Unterricht ohne Kürzungen vorgetragen wird - ist im Anhang I als Anlage 5 angeführt.

Sieben und Zwanzigstes Kapitel

"Wie ein Mönch von Sueillé den Abtei-Garten vor der Feind Plünderung schützet

(...) In der Abtei war dazumal ein Klostermönch Bruder Jahn von Klopfleisch mit Namen, ein junger Hach, ein Wagherz, rüstig, wacker, wohlgemut, behend, keck, hitzig, lang und hager, wohl gespaltenen Munds, erheblicher Nas, ein derber Horashetzer, Vigilienbürster und Meßabzäumer: in Summa alles zusammenzufassen, ein echter Mönch, so jemals einer, seit die mönchenzende Welt mit Mönchen bemönchelt gewesen, erfunden ward. Im übrigen ein Kreuz-Lateiner bis an die Zähn in Brevier-Materien. Selbiger als er den Lärm, den der Feind in ihrem Weingarten machte, vernahm, lief aus zu sehen, was los wär. Und als er sie fand, wie sie den Garten abherbsteten, daran ihr Tischtrunk des ganzen Jahrs hing, rennt' er wieder ins Chor der Kirch, wo die andern Mönch, schier verdutzt wie die Glockengießer, in einem fort Im, im, pe, e, e, e, e, tum, um, in, i, ni, i, mi, co, o, o, o, o, o, rum, um sangen, und ruft: "Ei scheiß auf euer Gesings! Potz heiliger Gott, so singt doch lieber, Adé, adé liebs Körbli, der Herbst, der ist dahin."

Die Mönche stürzen sich in den Garten und greifen die Eindringlinge an:

"Er aber stieß, ohn einmal Werda! noch Kopfweg! zu rufen, so gröblich darunter, daß er sie links und rechts wie die Schwein darnieder drasch nach der alten Parad. Etlichen zermürst' er das Hirn, andern zerschmiß er Arm und Bein, andern versprengt' er die Wirbel im Hals, andern zermatscht' er die Weichen und Lenden, knickt' Nasen, bohrt' Augen, spaltet' Kiefern, schlug Zähn im Hals entzwei, zerknirscht' die Schulterblätter, sphaselieret' die Scheinbein, entheftelt' Hüften, barst Röhren. Wo einer sich unter die dichtesten Rebstöck verkriechen wollt, zerbläuet' er ihm den ganzen Rückgrat und schlug ihn platt wie einen Frosch.(...)"

(Aus: *RABELAIS, GARGANTUA und PANTAGRUEL. Aus dem Französischen verdeutscht durch Gottlob Regis*. Bd. 1, Darmstadt 1964, S. 75 f.)

Nachdem die Schüler durch den lustig-grausamen Text mit einem Aspekt des Geistes der Renaissance vertraut gemacht wurden, wird ein philosophischer Text - ebenfalls von RABELAIS - bearbeitet. Es handelt sich um die Darstellung einer idealen Erziehungsanstalt, der "Abbaye de Thélème", wo die jungen Menschen in Freiheit zur Tugend erzogen werden. Die Utopie ist als Motiv in der Renaissance - einer Zeit des unbegrenzten Glaubens an die Fähigkeiten des Menschen, eine "gute" Welt hervorzubringen - besonders beliebt:

Sieben und fünfzigstes Kapitel

" Wie der Thelemiten Lebensart regulieret war

Ihr ganzes Leben ward nicht geführt nach Satzung, Regel noch Statuten, sondern nach eigner freier Wahl. Stunden vom Bett auf wann ihnen gut schien; tranken, aßen, arbeiteten, schliefen wann sie dazu das Verlangen ankam. Keiner weckt' sie, keiner zwang sie weder zum Trinken noch zum Essen, noch sonst etwas. Denn also war es vom Gargantua eingerichtet. In ihrer Regel war nicht mehr als dieser einige Fürbehalt:

TU WAS DU WILT

Weil wohl geborene, freie, wohl erzogene Leut in guter Gemeinschaft aufgewachsen, schon von Natur einen Sporn und Anreiz, der sie beständig zum Rechttun treibt und vom Laster abhält, in sich haben, welchen sie Ehre nennen."

(Aus: *RABELAIS, GARGANTUA und PANTAGRUEL. Aus dem Französischen verdeutscht durch Gottlob Regis*. Bd. 1, Darmstadt 1964, S. 139)

Es wird den Schülern erläutert, daß RABELAIS "*Tu was du wilt*" nicht aus anarchistischer Gesinnung empfiehlt, sondern aus einem für die Renaissance typischen Vertrauen in den Menschen heraus. Da der Mensch gut ist, wird er, wenn man ihn frei läßt, nur Gutes hervorbringen.

Zur weiteren Einstimmung in die Zeit der Renaissance werden den Schülern Fotokopien von Bildern zur Illustration des Lebens im 16. Jh. ausgeteilt (Anhang I, Anlage 6).

Als ein Autor, der als Epikuräer eine weitere wichtige Strömung der Renaissance verkörpert, wird RONSARD mit dem Gedicht "*Mignonne allons voir si la rose*" eingeführt. Hier gilt es, den Schülern einen Dichter vorzustellen, der, ganz anderes als RABELAIS, am Hof lebt und entsprechende, also Gelegenheitsdichtung im Dienste des Fürsten verfaßt und höfische Themen behandelt. Die epikuräische Botschaft von "Mignonne allons voir..." läßt sich in der Losung "*Carpe Diem*" zusammenfassen:

Liebes, laßt uns sehen, ob die Rose ...

Liebes, laßt uns sehen, ob die Rose,
Die heute früh ihr purpurnes Kleid
In der Sonne entfaltet hatte,
Am Nachmittag ihre schönen Farben,
Die Ihrem Teint gleichen,
Nicht bereits verloren hat.

Ach! Seht, wie in kurzer Zeit,
Ach! ihre Schönheit verwelkte!
Oh, wahrlich grausame Natur,
Da eine solche Blume nur vom Morgen
Bis zum Abend lebt!

Also, wenn Sie mir glauben, Liebes,
Noch während Sie jung sind,
Pflücken Sie die Frucht der Jugend,
Wie bei dieser Blume wird das Alter
Ihre Schönheit verderben lassen.

FRANÇOIS RONSARD, Odes, I, 17
(Übertragung von MARTIN)

Schließlich wird MONTAIGNE erörtert, der bereits den Übergang von der Renaissance zur Klassik einleitet. Es wird ein Text gelesen, der äußerst konservativ anmutet:

"(...) Diese Betrachtungen können dennoch einen vernünftigen Menschen nicht davon abhalten, den allgemeinen Sitten zu folgen; mir scheint, daß alle Verhaltensweisen, die von der Norm abweichen, eher auf Verrücktheit oder ehrgeiziges Treiben zurückzuführen sind als auf Vernunftgründe und daß der Weise seine Gedanken nach innen wendet und vor der unruhigen Welt schützt, damit er weiterhin frei urteilen kann, aber nach außen sollte er den herrschenden Gebräuchen in allem folgen. Die Öffentlichkeit kümmert sich nicht um unsere Gedanken, aber alles andere, wie unsere Handlungen, unsere Arbeit, unsere Geschäfte und unser Leben selbst gehört der Gesellschaft und der Öffentlichkeit. So hat es auch Sokrates gehalten, der sich dem Urteil eines ungerechten Richters fügte und starb, weil er sich nicht des Ungehorsams schuldig machte wollte. Denn es ist ein zwingendes Gesetz, daß man die Regeln des Landes beachten soll, in dem man sich befindet...
Nun ein anderer Gedanke: es ist sehr zweifelhaft, ob es Sinn macht, ein Gesetz - gleichgültig welches -, das besteht, zu verändern. Vor allem deshalb, weil eine Verfassung einem Gebäude gleicht; alle Teile hängen zusammen, und wenn man einen Teil berührt, so bewegen sich alle anderen...
Jede Erneuerung stört mich, gleichgültig wie sie aussieht; dazu habe ich gute Gründe, denn ich habe die verheerenden Auswirkungen von Veränderungen feststellen können. Die Umgestaltungen, die uns seit Jahren plagen, haben ihren Endpunkt noch nicht erreicht, aber man kann sagen, daß sie Schlimmes gebracht haben, auch für ihre Urheber selbst."

(Aus: MONTAIGNE, *Essais I, XXIII*, Übersetzung von MARTIN)

Wenn man sich vergegenwärtigt, daß dieser Text mitten in den Wirren der Religionskriege entstanden ist, dann wird verständlicher, warum der Autor sich gegen Veränderungen

ausspricht. Um den Text zu begreifen und ihn richtig einzuordnen, sind die am Anfang des Leistungskurses eingeführten antinomischen Kategorien (Bewegung/Stabilität, Ordnung/Chaos) hilfreich: In einer Zeit, die durch Gefahr und Chaos geprägt ist, herrscht der Wunsch nach Stabilität vor. Aus der Perspektive von MONTAIGNE und angesichts des historischen Hintergrundes ist seine Haltung nachvollziehbar. MONTAIGNE spricht sich nicht grundsätzlich gegen Veränderungen aus, aber er sehnt eine Ruhephase herbei. MONTAIGNE ist hier als Exponent der Vernunft zu betrachten, der sich in einer Zeit des religiösen Fanatismus gegen destruktive Emotionalität wendet. In diesem Text sind Erkenntnisse enthalten, die sich auf anthropologische Konstanten beziehen lassen: die Opposition zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen Individuum und Gesellschaft, die Vernetztheit und die Unterscheidung zwischen den Einzelteilen eines Systems und dem System als Ganzes. MONTAIGNES Gedanken können systemtheoretisch analysiert und fruchtbar gemacht werden.

Als Kontrapunkt zu MONTAIGNE läßt sich als Beispiel für "unkontrolliertes Gefühl" AGRIPPA D'AUBIGNE, ein fanatischer Religionskämpfer anführen.

So wird die Renaissance im Unterricht über vier Autoren eingeführt, die das damals vorhandene Spektrum abdecken:

- den universellen Geist, Optimist und Erfinder von utopischen Welten (RABELAIS),
- den Hofdichter (RONSARD),
- den nach Ausgleich suchenden Philosophen (MONTAIGNE),
- und den Religionsfanatiker (A. D'AUBIGNE).

Um diese vier Positionen im Gedächtnis der Schüler zu verankern, werden diese gebeten, ein Rollenspiel zu gestalten: Es werden Gruppen mit jeweils vier Teilnehmern gebildet. Innerhalb dieser Vierergruppen werden die Rollen verteilt. Ein Schüler übernimmt die Rolle von RABELAIS, einer die Rolle von RONSARD, einer MONTAIGNE und einer AGRIPPA D'AUBIGNE:

- RABELAIS kämpft und muß seine für die damalige Zeit "subversiven" Ideen unter einem Pseudonym veröffentlichen,
- RONSARD genießt als Hofdichter die Gunst des Prinzen, unterliegt aber dem Zwang, Hofdichtung zu produzieren,
- MONTAIGNE ist Bürgermeister der Stadt Bordeaux, muß also pragmatisch und besonnen handeln, im Gegensatz zu

- AGRIPPA D'AUBIGNE, dem Soldaten und religiösen Eiferer.

Jeder Schüler macht sich mit dem Leben des von ihm darzustellenden Autors vertraut (aus LAGARDE ET MICHARD werden die entsprechenden Seiten kopiert). Dann stellt er sich (in seiner jeweiligen Rolle) innerhalb der Vierergruppe den drei anderen Schülern vor. Die Schüler werden angeregt, die Positionen so pointiert darzustellen, daß Streitgespräche entstehen: RABELAIS wirft z.B. RONSARD sein bequemes Höflingsdasein vor, AGRIPPA D'AUBIGNE greift z.B. MONTAIGNEs ruhige, abwartende Haltung an.

Das Lehrziel ist es, die Schüler zur Auseinandersetzung mit moralisch begründeten Positionen zu führen.

Im Anschluß an diese Stunde findet die bereits in **3.1** geschilderte Sequenz statt, in der die Schüler ihre eigenen politischen Positionen in Verbindung mit der Darstellung von Wertsystemen artikulieren sollen.

Epochengeschichtlich müßte, wenn die Schüler nicht Gefahr liefen, durch die bereits vermittelte Faktenmenge den Überblick zu verlieren, zwischen dem Beginn der Renaissance und dem Ende unterschieden werden. Genau genommen findet in der Renaissance nicht eine unkontrollierte kulturelle und wissenschaftliche Explosion statt, sondern auch die Ordnung spielt eine große Rolle. Die Schilderung des Übergangs von der Renaissance zur Klassik müßte den am Ende der Renaissance im Zuge der Gegenreformation einsetzenden Barock einschließen. Wären die Informationsverarbeitungskapazitäten der Schüler damit nicht überlastet, so wäre es möglich, am Werk MONTAIGNES aufzuzeigen, welche Bewußtseinsstrukturen in einer Phase des Übergangs das Phänomen der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen hervorbringt.

3.3 Die Zeit des Absolutismus und die Klassik in Literatur und Kunst

Kennzeichen des 17. Jh. in Frankreich ist die Vervollkommnung des absolutistischen Staates. Dessen Auswirkungen reichen in alle Bereiche der Gesellschaft hinein, und treffen den einzelnen überall. Wie dies auf der Subjektebene empfunden wird, läßt sich beispielsweise bei MOLIÈRE herauslesen.

3.3.1 Das Streben nach Ruhe und Ordnung

In einer Zeit der Wirren (Religionskriege am Ende der Renaissance), sehnen sich die Menschen - dies wird bereits im Text von MONTAIGNE deutlich - besonders nach Ruhe

und nach festen Regeln. Politisch kommt der Absolutismus dem Bedürfnis nach Ordnung entgegen. In der Kunst wird ebenfalls nach Strukturen und Klarheit gesucht und der Barock wird durch die Klassik abgelöst. Das klassische Ideal des Menschen ist der "*honnête homme*":

Der "*honnête homme*"

"Eine neue Gesellschaftsform bildet sich, mit ihrem Hofetikett, ihren Traditionen, ihrem Geschmack. Eine Gesellschaft von Adeligen, die sich ein Ideal schaffen: das eines "honnête homme", der kein Held, kein Gelehrter, kein Handwerker und kein Bauer ist, der dem König dient, in der Regierung oder im Heer, der in Gesellschaft zu leben weiß und auch deren Vorteile genießen kann; ein Mensch, der das Gute vom Bösen, das Schöne vom Häßlichen, das Wahre vom Falschen, mit Hilfe des gesunden Menschenverstandes und eines feinen Geistes unterscheiden kann. Ein Mensch, der nichts weiß, aber in der Lage ist, über alles zu urteilen.
Der "honnête homme" ist jemand, der, ob er dem König oder den Damen den Hof macht, immer höflich bleibt. Der "honnête homme" ist derjenige, der ein Gleichgewicht zwischen der Natur und der Gesellschaft erreicht."

(Aus: HERTEL, W. 1977, S. 25, Übersetzung von MARTIN)

Das Werk von MOLIÈRE ist ein durchgehendes Plädoyer gegen Übertreibungen und Manien und für die Einhaltung des Gleichgewichtes im Leben. Die Fixierung auf einen Gegenstand, sei es das Geld (Harpagon), die Religion (Orgon in Tartuffe) oder gar die Tugend (le Misanthrope), wirkt sich verheerend auf den seelischen Haushalt aus. Die von MOLIÈRE beschriebenen Leidenschaften haben Suchtcharakter.

3.3.2 Die Auswirkungen des Absolutismus auf den einzelnen

Im Zusammenhang mit der Behandlung von MOLIÈREs *L'Avare* wird der vom Verfasser entwickelte Text "*Überlegungen im Zusammenhang mit dem Absolutismus, Molière und 'L'avare'*" ausgeteilt (siehe Anhang I, Anlage 7). Darin wird betont, daß das in literarischen Abhandlungen aufgezeigte Bild einer Epoche notwendigerweise statisch bleibt, während die Zeit selbst in einem dialektischen Spannungsverhältnis, also stets in Bewegung zu sehen ist. So sind Klassik und Absolutismus keine Epoche, in der Ruhe und Ordnung herrschen, sondern in der durch große Anstrengungen der Zentralmacht kurzfristig eine gewisse - stets bedrohte - Ordnung aufrechterhalten werden kann. Im Bemühen, Klarheit

zu schaffen, werden in allen Lebensbereichen Regeln aufgestellt, was nicht bedeutet, daß die Ziele auch erreicht werden (hier ein Zitat aus dem Text des Verfassers, der den Schülern ausgehändigt wird):

> "Die **Ordnung** ließ sich also im Absolutismus nur im zähen Kampf gegen das **Chaos** durchsetzen. In der Politik beispielsweise mußte der König seine Ordnung dem Hochadel aufzwingen. Aber der Kampf gegen die Unordnung erfaßt auch die Philosophie, die Literatur und die Kunst. So erreichte Descartes durch Betonung der **Vernunft** gegen dem **Gefühl** eine Disziplinierung des Denkens. Molière mußte die allzu groben Elemente aus der Komödie entfernen, um aus dieser Gattung eine anspruchsvolle zu machen, und in der Kunst setzte sich das klassische Ideal einer ordungsstiftenden Regel durch."

In diesem Text soll verdeutlicht werden, daß die anthropologischen Gegensätze nicht nur den Menschen sondern auch die Geschichte, die Geistesgeschichte und die Literatur bestimmen. Didaktisch wird angestrebt, daß die Schüler durch die kontinuierliche Anwendung der Kategorien auf die fremde Kultur und auf sich selbst diese kognitiven Instrumente verinnerlichen.

Wie eine Verknüpfung von Literaturreflexion und Selbstreflexion zu gestalten ist, wird ebenfalls am Beispiel von *L'Avare* aufgezeigt (vgl. auch MARTIN 1992). Kennzeichen des absolutistischen Staates ist die Konzentration von Macht in einigen wenigen Händen. Diese Struktur strahlt auf alle Bereiche der Gesellschaft aus, bis in die Familie hinein. So übt der Vater eine absolute Herrschaft über die Familienmitglieder aus, er bestimmt beispielsweise, wen seine Tochter heiraten soll. Wie reagiert der einzelne angesichts der strukturellen Übermacht des Herrschers, des hierarchisch Höheren oder des Familienoberhauptes? Wenn sein Wohlergehen derartig von der Gunst des ihm Übergeordneten abhängt, welche Charakterzüge werden sich bei ihm zwangsläufig ausprägen?

Valère in "L'Avare"

(Acte II, scène 2: Valère erläutert Elise, die er heiraten möchte, wie er sich ihrem Vater Harpagon gegenüber verhalten muß, um sein Ziel zu erreichen)

"Valère: - Sie sehen ja meine Bemühungen - Sie haben gemerkt, wie geschickt ich es anzustellen wußte, mich ihm angenehm zu machen und in seine Dienste zu treten, wie ich Zuneigung und Herzlichkeit heuchle, um ihm zu gefallen, welche Rolle ich täglich spiele, um seiner Gunst teilhaft zu werden. Meine Fortschritte sind staunenswert, und ich erkenne: man gewinnt

die Menschen unfehlbar für sich, wenn man ihre Vorlieben zur Schau trägt, ihre Anschauungen teilt, ihre Fehler rühmt und allem zustimmt, was sie tun. Ohne Furcht, allzu entgegenkommend zu erscheinen, kann man sein Spiel ganz offensichtlich treiben. Selbst der klügste Kopf wird des Schmeichlers Beute, und nichts ist so aberwitzig und lächerlich, daß er es sich nicht einflößen liesse, wenn es nur mit Lobsprüchen gewürzt ist. Meine Wahrheitsliebe ist übel dran bei meinem gegenwärtigen Geschäft; doch wer etwas von den Menschen will, muß sich ihnen anpassen, da er sie anders nicht zu gewinnen vermöchte - daran sind nicht so sehr die Schmeichler schuld als jene, welche nach Schmeicheleien hungern."

(Aus: *Molière* in der Neuübersetzung von HANS WEIGEL in sieben Einzelbänden, Detebe, Bd. 45/VI, Zürich 1964, S. 13 f.)

Dem Vater nach dem Munde reden, auf seine Leidenschaften schmeichelnd eingehen: die **Heuchelei** scheint eine Verhaltensweise zu sein, die in absolutistischen Herrschaftsstrukturen besonders gefördert wird. MOLIÈRE läßt diesen negativen Charakterzug im Stück nicht moralisch verurteilen. Der Mensch ist weder "gut" noch "schlecht" an sich. Er wird vom Überlebenstrieb geleitet. Wenn er dieses Ziel nicht mit moralischen Mitteln erreichen kann, sucht er andere Wege. Dies betrifft den Schüler selbst auch.
Im Anschluß an die Besprechung dieses Textes (Literaturreflexion) wird den Schülern folgendes Papier ausgeteilt mit der Bitte, die Fragen in Partnerarbeit zu beantworten:

DAS VERHÄLTNIS ZWISCHEN DEM ABSOLUTISMUS UND DER HEUCHELEI

Wenn der Monarch allmächtig ist, sind die einzelnen der Willkür ausgesetzt und hängen von dem Wohlwollen des Herrschers ab. Um die eigenen Ziele zu erreichen, manchmal nur um zu überleben, muß man die Unterstützung des Königs genießen.
Deshalb widmen die Schriftsteller ihre Schriften den Mächtigen (einer Prinzessin oder einem Fürsten). Die Künstler, die dies nicht tun, leben in Armut. Die Schriftsteller sind also gezwungen, Sachen zu sagen und zu schreiben, die sie nicht wirklich denken. Eine der wichtigsten Techniken im Absolutismus ist also die **Heuchelei.**
Dies läßt sich in allen diktatorischen Regimen beobachten, z.B. in der DDR vor dem Fall des Regimes.

Denke nun über Dein eigenes Leben nach und über die Beobachtungen, die Du selbst anstellen kannst.
In welchen Bereichen Deines Lebens wirst Du zur Lüge und Heuchelei gezwungen?
. . . . . .
. . . . . .

Es ist wahrscheinlich, daß man in der Schule oft zum Lügen gezwungen wird, oder zumindest dazu, das Negative, das man denkt, nicht zu sagen (oder das Positive zu verschweigen, weil man nicht als "Streber" gelten will).
Obwohl ich mich bemühe, eine große Bandbreite von Standpunkten zu tolerieren, hat mein Unterricht - wie jeder andere Unterricht auch - eine quasidiktatorische Struktur.
Gibt es Unterschiede im "Lügenzwang" zwischen den verschiedenen Lehrern?

. . . . . .
. . . . . .

Durch welche Maßnahmen kann man diesen Heuchelei-Effekt im Unterricht verringern? Durch methodische und strukturelle Maßnahmen? Welche?

. . . . . .
. . . . . .

Habt Ihr das Gefühl, daß Ihr bei der von mir praktizierten Methode über etwas Macht verfügt?

. . . . . .
. . . . . .

Hier soll also das Verhältnis zwischen Umweltstruktur und individuellem Verhalten aufgedeckt werden. Diese Fragen lösen bei den Schülern in hohem Maße Selbstreflexion aus.

3.4 Das 18. Jh. und die Aufklärung

Zur Behandlung der Aufklärung wird als Beispiel *Candide* herangezogen. Das Werk gilt als eines der vollkommensten Zeugnisse der französischen Aufklärung. Obwohl *Candide* im Französischunterricht zu besprechen wenig originell ist, bleibt das Werk aus der Sicht des Verfassers unumgänglich.

3.4.1 Candide

Bei der Lektüre von "*Candide*", die (allerdings mit starken Kürzungen) in Anlehnung an H. WALTER (1980) erfolgt, werden die philosophischen Hintergründe besonders hervorgehoben. So wird auf LOCKE, NEWTON und auf die Erkenntnistheorie der Rationalisten ausführlich eingegangen. Ferner soll die "Botschaft" des Werkes, also der Appell an den Leser, aktiv für die positive Gestaltung der Welt einzutreten, deutlich herausgearbeitet werden. Am Ende der Behandlung von "*Candide*" im Unterricht diktiert der Verfasser folgenden, von ihm verfaßten Text an seine Schüler:

Voltaires Lebensphilosophie am Beispiel von "*Candide*"

Nach Voltaires Vorstellung sind metaphysische Spekulationen für die Lebenspraxis irrelevant, da der Mensch nicht in der Lage ist, die Absicht Gottes zu begreifen. Es scheint übrigens, daß Gott sich nicht für die Welt interessiert, sonst würde er das Böse dort nicht dulden. Pangloss ist lächerlich mit seinem Wahlspruch "alles ist zum besten in der besten aller möglichen Welten", denn das Leben zeigt, daß dieser Optimismus unrealistisch ist: ob das Leiden durch die Naturkatastrophen oder durch den Menschen selbst (Klerus, Adel, Militär) ausgelöst wird, es ist allgegenwärtig und alltäglich. In dieser Situation soll der Mensch sich der Arbeit widmen, die "drei großen Übel von uns wendet: die Langeweile, das Laster und die materielle Not". Er soll also "seinen Garten pflegen", was nicht bedeutet, daß er sich aus der Welt zurückziehen muß, um ein egoistisches Leben zu führen, sondern daß er durch seine Arbeit Einfluß nehmen soll auf das, was verändert werden kann, also auf die reale Welt.

3.4.2 Das "Gute" und das "Böse": Wertsysteme

Nach der Behandlung von "*Candide*" ergibt sich erneut die Möglichkeit, Sinnfragen im Klassenzimmer zu besprechen. Die Frage des "Guten" und "Bösen" wird Anlaß für eine Konzeptualisierung der Wertvorstellungen der Schüler, und VOLTAIREs Moral der Aktivität wird als Sinnangebot präsentiert. Ferner wird auf die unrealistische Einteilung menschlicher Verhaltensweisen in "gut" und "böse" und auf den dialektischen Charakter von Lebensprozessen hingewiesen:

EINIGE FRAGEN IM ZUSAMMENHANG MIT "*CANDIDE*" MARTIN
22.03.1990

1. Wenn man über das utopische Modell nachdenkt, das durch das "Eldorado" vertreten wird, kommt man Ihrer Meinung nach zu dem Schluß, daß Voltaires Weltbild dualistisch oder dialektisch strukturiert ist?

. . . . . .
. . . . . .

2. Wie kann man aus einer modernen, d.h. "evolutionistischen" Sicht, das "Gute" und das "Schlechte" definieren?

. . . . . .
. . . . . .

3. In "*Candide*" werden diejenigen, die das "Böse" tun, bestraft, und diejenigen, die das "Gute" tun, belohnt. Entspricht dies der Realität? Beobachten Sie um sich herum "Menschenfreunde" und "Menschenfeinde". Welche scheinen Ihnen glücklicher zu sein?

. . . . . .
. . . . . .

4. Der Grund, warum viele Leute Pessimisten und negativ sind, ist, daß es anstrengend ist und viel Energie kostet, gegen die Negativität zu kämpfen. Haben Sie Ihre Umgebung (zu Hause, im Bus, in der Schule) beobachtet? Was haben Sie festgestellt?

. . . . . .

. . . . . .

5. Ist das Weltbild der Leute, die Sie umgeben (Klassenkameraden, Freunde, Verwandte) eher ein dualistisches oder ein dialektisches?

. . . . . .

. . . . . .

6. Meine Ziele (zur Erinnerung):

> **"Ein neuer Qualifikationsbegriff**
> (...) Es genügt nicht mehr, einfach ein Berufsbild zu vermitteln, sondern es ist jetzt nötig geworden, berufliche bzw. berufsbiographische *Handlungsfähigkeit* zu entwickeln gegenüber einer relativ unbekannten, in Ausbildungsanordnungen inhaltlich nicht antizipierbaren Zukunft. Dazu gehört zweifellos ein breites Grundwissen, Offenheit für neue Situationen, ein breiter Relevanzhorizont, in dem man Neues relativ schnell einordnen und verfügbar machen kann, ein Verständnis für Entwicklungen und ihre Gesetzmäßigkeiten - aber auch Ich-Stärke, Selbstvertrauen, Lerntechnik und Autonomie gegenüber dem einmal erlernten Beruf. Die realen Verhältnisse selbst erzwingen es, neu über die Probleme der Spezialisierung und Vereinseitigung bzw. über die Erhaltung einer realisierbaren Vielseitigkeit und die Bedingungen und Formen einer lebenslangen 'Entfaltung' der individuellen Persönlichkeit nachzudenken."
>
> (Aus: MÜLLER-ROLLI, S. (1987), zitiert nach PICHT, R. (1989, 4): *Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit*, In: KLEINSCHMIDT, E. (Hg.) (1989), 3-8)

Die Schüler sollen durch den Auftrag, die Weltbilder zu ermitteln, die ihre Mitmenschen transportieren, zum instrumentellen Einsatz der Kategorien "dualistisches" vs. "dialektisches" Denken geführt werden. Der Hinweis auf die Ziele, die der Lehrer verfolgt (Punkt 6), soll die Schüler dazu führen, daß sie über den Wert der in der Schule behandelten Inhalte für ihre Gegenwart und ihre Zukunft nachdenken.

3.5 Das 19. Jh.

Kennzeichen für das 19. Jh. sind zwei entegegengesetzte Strömungen. Auf der einen Seite wird in dieser Epoche versucht, die alte Ordnung (Monarchie) wiederherzustellen, wobei sich diese Bestrebungen künstlerisch in einem Teil der Romantik aktualisieren, auf der

anderen Seite sind Impulse festellbar, die in die Zukunft weisen: in der Politik das Aufkommen sozialer Bewegungen, in der Kunst der Realismus und der Naturalismus.

3.5.1 Die Romantik

Im Rahmen des literarischen "Durchziehers" wird der Übergang vom Rationalismus zur Romantik behandelt. Dies liefert dem Verfasser die Gelegenheit, an die von ihm entwickelte und im Abschnitt 2.1.4 dargestellte "Liebestheorie" anzuknüpfen und literarische Bezüge herzustellen. Es wird der vom Verfasser entwickelte Text "*Der Übergang vom Rationalismus zur Romantik*" ausgeteilt, in dem folgende Position vertreten wird (Anhang I, Anlage 8):

Auf die Aufklärung folgt eine Zeit, die die Gefühle rehabilitiert. Dies ist an sich nicht schlecht. Problematisch wird diese Bewegung aber dann, wenn das Gefühl zum absoluten Maßstab wird, wenn die Leidenschaft Vorrang bekommt. Wenn die Romantik die Leidenschaft absolut setzt, dann leitet sie eine Regression ein. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Bedeutung des Begriffs "Freiheit" aus rationalistischer vs. romantischer Sicht: für den Rationalisten befreit sich der Mensch mit Hilfe der Vernunft von der Tyrannei des Instinktiv-Emotionalen. Der Romantiker dagegen meint sich durch die Gefühle von den Zwängen der Ratio befreien zu müssen.

Zur Veranschaulichung der Romantik liest der Lehrer das Gedicht *Le Lac* von Lamartine vor (Anhang I, Anlage 9). Er bemüht sich, bereits beim Vortrag die Motive hervorzuheben, die für die Romantik typisch sind. Dabei verfährt er so, daß er an gewissen Stellen innehält und die Schüler bittet, den Text zu ergänzen. Auf diese Weise merken die Schüler, daß Texte relativ leicht antizipierbar sind, wenn man sie einmal in eine literarische Epoche eingeordnet hat. Literarische Epochen lassen sich durch Merkmalsbündel zusammenfassen. So ist beispielsweise im romantischen Gedicht *Le Lac* voraussehbar, daß die dort evozierte und vom Dichter verehrte Frau an Schwindsucht leidet und wohl sterben wird. Ohne diese Merkmalsbündel gleich als Topoi abwerten zu wollen, soll der Lehrer auf die Vorhersehbarkeit und daher auch kognitive Kontrollierbarkeit von Kunst aufmerksam machen.

Im Zusammenhang mit der Liebes- und Leidensthematik wird ein Exkurs vorgenommen. Am Beispiel zweier weiterer Gedichte, *Il n'y a pas d'amour heureux* von ARAGON und *La prière* von Francis JAMMES, wird die Thematisierung des Leidens in der Dichtung

erörtert. Dabei soll ARAGONs Text dem *"kitschigen"* Gedicht von JAMMES gegenübergestellt werden. Beide Texte wurden von BRASSENS vertont und sie werden den Schülern in der ebenfalls von BRASSENS interpretierten Fassung vorgestellt.

Eine glückliche Liebe gibt es nicht

Nichts kann der Mensch endgültig besitzen, Weder seine Kraft,
Noch seine Schwäche, noch sein Herz. Und wenn er meint,
Daß er seine Arme öffnet, so nimmt sein Schatten die Form eines Kreuzes an,
Und wenn er meint, daß er sein Glück umarmt, dann zerdrückt er es,
Sein Leben ist ein seltsames und schmerzhaftes Zerreißen,
Eine glückliche Liebe gibt es nicht

Sein Leben gleicht jenen wehrlosen Soldaten,
Die man zu früh für ein anderes Schicksal ausgerüstet hatte. Wozu nützt es ihnen, so früh aufzustehen,
Wenn man sie am Abend wiederfindet, unsicher und nutzlos.
Sprecht diese Worte aus, Mein Leben, und haltet Eure Tränen zurück,
Eine glückliche Liebe gibt es nicht

Schöne Liebe, teure Liebe, meine Pein,
Ich trage Dich in mir, wie einen verwundeten Vogel
Die anderen, ahnungslos, sehen uns vorbeigehen
Und wiederholen die Zeilen, die ich geflochten habe
Und die vor Deinen schönen Augen gleich vergingen,
Eine glückliche Liebe gibt es nicht

Kaum hat man gelernt, wie man lebt, schon ist es zu spät,
Unsere Herzen weinen gemeinsam in der Nacht.
Mit wieviel Reue muß ein Wonneschauder bezahlt werden,
Wieviel Trauer braucht es, bis ein bescheidenes Lied,
Wieviel Tränen, bis ein Gitarrenklang entsteht?
Eine glückliche Liebe gibt es nicht.

(Aus: LOUIS ARAGON: *La Diane française.* 1944. Übersetzung von MARTIN)

Das Gebet
(Gegrüßet seist Du Maria)

Im Namen des kleinen Jungen, der neben seiner Mutter stirbt,
während Kinder im Parterre spielen;
Im Namen des verletzten Vogels, der nicht weiß,
weshalb sein Flügel plötzlich blutet, und der hinabsinkt,
Im Namen des Durstes und des Hungers, und des Wahns:
Gegrüßet seist Du Maria...

Im Namen der Kinder, unter den Schlägen des heimkehrenden Trinkers,
Im Namen des Esels, dem in den Bauch getreten wird,
Im Namen des Unschuldigen, der bestraft wird,
Im Namen der Jungfrau, verkauft und entblößt,
Im Namen des Sohnes, dessen Mutter gedemütigt wird,
Gegrüßet seist Du Maria...

Im Namen der alten Frau, die unter der Last zusammenbricht und Gott fleht,
Im Namen des Unglücklichen, der sich auf keine Liebe stützen konnte, wie Jesus auf Simon beim Tragen des Kreuzes;
Im Namen des Pferdes, das unter den Wagen gerät;
Gegrüßet seist Du Maria...

Im Namen der vier Himmelsrichtungen, die die Welt kreuzigen,
Im Namen all derer, deren Haut zerrissen wird,
Im Namen derer, die keine Füße, keine Hände haben,
Im Namen des Kranken, der operiert wird und weint,
Im Namen des Gerechten, der zu den Verbrechern gezwungen wird,
Gegrüßet seist Du Maria...

Im Namen der Mutter, die erfährt, daß ihr Sohn wieder gesund ist,
Im Namen des Vogels, der seinem Artgenossen ins Nest hilft,
Im Namen des Grashalms, der durstet und Wasser bekommt,
Im Namen des verlorenen Kusses, der wiedergefundenen Liebe,
Im Namen des Bettlers, der sein Geld entdeckt:
Gegrüßet seist Du Maria

(Aus: JAMMES, F.: *L'Eglise habillée en feuilles*. Mercure de France, 1905. Übersetzung von MARTIN)

In beiden Fällen handelt es sich also um die Thematisierung von Leiden. Das Gedicht von ARAGON zeigt das Leben als Kampf, als ständige Überwindung von Leiden, als Anstrengung: "Nichts kann der Mensch endgültig besitzen, weder seine Kraft, noch sein Herz, nicht einmal seine Schwäche". Die relativ nüchterne Darstellung, die konkrete Schilderung des immer wieder Aufbauenwollens, entspricht einer "Moral der Aktivität", wenn man vom pessimistischen Schluß des Gedichtes absieht. Aragons Gedicht wird vom Lehrer als Beispiel einer aufklärerischen Verarbeitung von Leiden präsentiert. Als Gegenbeispiel dient "*La prière*", das eine Ansammlung von Klischees bietet, eine Beschreibung von Leiden, die an kein persönliches Erlebnis anknüpft, sondern lediglich Emotionen mobilisieren will. Es ist Aufgabe des Lehrers, die Schüler für Kitsch und Trivialität zu sensibilisieren.

3.5.2 Der Realismus

Angeknüpft wird an die vom Verfasser entworfenen Texte über die Mensch-Umwelt-Interaktion (**2.1**), die den Schülern im Hinblick auf den Aufbau von Alltagstheorien ausgeteilt wurden. In diesen Texten wurden die Schüler auf die Bedeutung der materiellen Umwelt für das Individuum, sein psychisches Wohlbefinden und seine Entwicklung aufmerksam gemacht. Diese im Bewußtsein des 19. Jh. besonders präsente Erkenntnis wurde von den realistischen und naturalistischen Schrifstellern literarisch umgesetzt. Im Unterricht bildet diese Frage den Ausgangspunkt für die Behandlung von *Le père Goriot* (BALZAC): Die Schüler lesen aufmerksam die ersten Seiten des Romans, also die Beschreibung der "pension Vauquer" und erkennen, daß Balzac durch die präzise Schilderung des Hauses Schlüsse auf die in ihm lebenden Menschen ermöglichen will. Nachdem der Roman "*Père Goriot*" behandelt und die verschiedenen, oft zynischen Positionen der Protagonisten herausgearbeitet wurden, bittet der Lehrer die Schüler, noch einmal über ihre eigenen Wertvorstellungen zu reflektieren. Dies geschieht auf der Grundlage folgenden Blattes (im Unterricht wurde wie stets die französische Fassung des Textes ausgeteilt):

DAS "MORALISCHE MENÜ" IN "*LE PERE GORIOT*"

DIE MORAL: eine Moral ist ein Deutungssystem, das ermöglicht, das Leben, den Alltag besser zu verstehen und besser zu meistern. Die Moral hängt von soziologischen Faktoren ab (Geschichte, Geographie).

SIEHE NÄCHSTE SEITE

ERFOLG HABEN UM JEDEN PREIS		BLEIBEN, WO MAN IST UND DAS GUTE TUN
Die Gräfin Haute société parisienne	**Vautrin** Société criminelle parisienne	**Eugens Mutter** Bonne société de province
"Betrachten Sie die Männer und Frauen nur als Postkutschenpferde, die Sie bei jeder Poststelle krepieren lassen."	"Menschen sind Soldaten, die bereit sind, für denjenigen zu sterben, der sich selbst zum König erhebt"	"Die krummen Wege führen zu nichts was groß wäre. Geduld und sich Hineinfügen, das sind die Tugenden, die für junge Menschen Deines Standes angebracht sind."
DIE ANDEREN BENUTZEN	DIE ANDEREN UNTERJOCHEN	DIE ANDEREN LIEBEN

1. Stelle Dir selbst ein "Moralisches Menü" zusammen, ausgehend von diesen verschiedenen Positionen

2. Frage die Leute um Dich herum (Eltern, Freunde) und versuche, ihre "Moralischen Menüs" herauszuarbeiten.

3. In unserer abendländischen Gesellschaft lautet das Menü, das am Eingang des Restaurants hängt, "Die anderen lieben und das Gute tun", aber drinnen wird das Menü "Erfolg um jeden Preis" serviert! Was hälst Du von dieser meiner Einschätzung?

4. Das Menü, das ich mir selbst ausgesucht habe, lautet: "Erfolg haben" (aber nicht um jeden Preis) und "Gutes tun" (aber ohne an seinem Platz zu verharren). Meinst Du, daß dies möglich sei?

BALZAC zeigt ebenso wie MOLIÈRE auf, daß krankhafte Fixierungen auf eine einzige Quelle der Bedürfnisbefriedigung (z.B. Gosbeck auf das Geld, Goriot auf seine Töchter) die Ursachen vielen Leidens darstellen. Fixierungen und Manien bedeuten Kontrollverlust. Der Lehrer hebt hervor, daß sowohl MOLIÈRE als auch BALZAC, indem sie Fixierungen und Manien als Hauptquelle menschlichen Leidens beschreiben, Kontrollverlust als zentrales Thema behandeln.

Nach Abschluß der Lektüre von *Le père Goriot* werden einige Auszüge aus *Madame Bovary* von FLAUBERT vorgestellt. Zentrales Anliegen des Lehrers ist es dabei,

aufzuzeigen, wie die Romantik aus der kritischen Perspektive eines realistischen Schriftstellers betrachtet wird. Es wird zunächst ein Auszug aus *Madame Bovary* gelesen, in welchem FLAUBERT alle Merkmale "romantischer" Romane ironisch einfängt (hier die deutsche Fassung):

> "Im Kloster gab es nun eine alte Jungfer, die sich alle vier Wochen auf acht Tage einstellte, um die Wäsche auszubessern. Da sie einer alten Adelsfamilie entstammte, die in der Revolution zugrunde gegangen war, wurde sie von der Geistlichkeit begönnert. Sie aß mit im Refektorium, an der Tafel der frommen Schwestern, und pflegte mit ihnen nach Tisch ein Plauderstündchen zu machen, bevor sie wieder an ihre Arbeit ging. Oft geschah es auch, daß sich die Pensionärinnen aus der Arbeitsstube stahlen und die Alte aufsuchten. Sie wußte galante Chansons aus dem Ancien régime auswendig und sang ihnen welche halbleise vor, ohne dabei ihre Flickarbeit zu vernachlässigen. Sie erzählte Geschichten, wußte stets Neuigkeiten, übernahm allerhand Besorgungen in der Stadt und lieh den größeren Mädchen Romane, von denen sie immer ein paar in den Taschen ihrer Schürze bei sich hatte. In den Ruhepausen ihrer Tätigkeit verschlang das gute Fräulein selber schnell ein paar Kapitel. Darin wimmelte es von Liebschaften, Liebhabern, Liebhaberinnen, von verfolgten Damen, die in einsamen Pavillonen ohnmächtig, und von Postillionen, die an allen Ecken und Enden gemordet wurden, von edlen Rossen, die man Seite für Seite zuschanden ritt, von düsteren Wäldern, Herzenskämpfen, Schwüren, Schluchzen, Tränen und Küssen, von Gondelfahrten im Mondenschein, Nachtigallen in den Büschen, von hohen Herren, die wie Löwen tapfer und sanft wie Bergschafe waren, dabei tugendsam bis ins Wunderbare, immer köstlich gekleidet und ganz unbeschreiblich tränenselig. Ein halbes Jahr lang beschmutzte sich die fünfzehnjährige Emma ihre Finger mit dem Staube dieser alten Scharteken. Dann geriet ihr Walter Scott in die Hände, und nun berauschte sie sich an geschichtlichen Begebenheiten im Banne von Burgzinnen, Rittersälen und Minnesängern. Am liebsten hätte sie in einem alten Herrensitze gelebt, gehüllt in schlanke Gewänder wie jene Edeldamen, die, den Ellenbogen auf den Fensterstein gestützt und das Kinn in der Hand, unter Kleeblattbogen ihre Tage verträumten und in die Fernen der Landschaft hinausschauten, ob nicht ein Rittersmann mit weißer Helmzier dahergestürmt käme auf einem schwarzen Roß."
>
> (Aus: *Madame Bovary*, in der revidierten Fassung von ARTHUR SCHURIG, 1919, Insel Taschenbuch 167, S. 56 f.)

Nun ist es vielleicht wichtig daran zu erinnern, daß "Arztromane" und andere Trivialliteratur mit weiblichem Zielpublikum durchaus auch Zuspruch unter Schülerinnen der Oberstufe des Gymnasiums finden. Insofern erscheint es sinnvoll, auf dem Hintergrund von FLAUBERTs *Madame Bovary* auch in den höheren Gymnasialklassen auf den besonderen Charakter dieser Art von Lektüre hinzuwiesen.

Nach der Besprechung des Textes wird folgendes, vom Lehrer entwickeltes Blatt ausgeteilt und in Partnerarbeit behandelt:

EIN ROMANTISCHER TOD - EIN REALISTISCHER TOD

Atalas Tod (CHATEAUBRIAND)

"Der Priester öffnete den Kelch; er nahm eine schneeweiße Hostie zwischen die Finger, näherte sich Atala und sprach geheimnisvolle Worte dabei. Die Heilige sah zum Himmel hinauf, voller Hingabe. Ihr ganzes Leid schien aufgehoben, ihr ganzes Leben sammelte sich um ihren Mund herum; ihre Lippen öffneten sich und holten inbrünstig den in dem Brot verborgenen Gott. Danach tauchte der heilige Priester etwas Baumwolle in das geweihte Öl: er rieb damit Atalas Schläfen, dann sah er einen Augenblick das sterbende Mädchen an und plötzlich hörte man seine festen Worte: 'Geh, christliche Seele, geh zu Deinem Schöpfer!' Ich erhob mein Gesicht voller Trauer, sah auf den Behälter mit dem geweihten Öl und rief: 'Vater, wird diese Medizin Atala das Leben wiedergeben?' - 'Ja, mein Sohn, sagte der Alte und umarmte mich, das ewige Leben!' Atala war soeben verschieden."

(Aus: CHATEAUBRIAND, *Oeuvres romanesques et voyages*. Gallimard. La Pléiade. 1969, S. 86. Übersetzung von MARTIN)

Madame Bovarys Tod (FLAUBERT)

"Dann begann sie zu wimmern, zuerst nur leise. Ein Schüttelfrost überfiel sie. Sie wurde bleicher als das Bettuch, in das sich ihre Finger krampfhaft einkrallten. Ihr unregelmäßiger Pulsschlag war kaum noch fühlbar. Kalte Schweißtropfen rannen über ihr bläulich gewordenes Gesicht; etwas wie ein metallischer Ausschlag lag über ihren erstarrten Zügen. Die Zähne schlugen ihr klappernd aufeinander. Ihre erweiterten Augen blickten ausdruckslos umher. Alle Fragen, die man an sie richtete, beantwortete sie nur mit Kopfnicken. Zwei- oder dreimal lächelte sie freilich. Allmählich wurde das Stöhnen heftiger. Ein dumpfes Geheul entrang sich ihr. Dabei behauptete sie, daß es ihr besser gehe und daß sie sofort aufstehen werde. Sie verfiel in Zuckungen. Sie schrie: 'Mein Gott, ist das gräßlich!'."

(Aus: *Madame Bovary*, in der revidierten Fassung von ARTHUR SCHURIG, 1919, Insel Taschenbuch 167, S. 417 f.)

Vergleichen Sie die beiden Texte

a) Wie verhalten sich die jeweiligen Personen angesichts des Todes?

. . . . . .

. . . . . .

b) Der Schmerz

. . . . . .
. . . . . .

c) Die konkrete Beschreibung der Sterbenden

. . . . . .
. . . . . .

d) Das Verhältnis zwischen der Sterbenden und ihrer Umgebung

. . . . . .
. . . . . .

e) Welchen Text würden Sie jemandem empfehlen, der folgenlosen ästhetischen Genuß sucht? Und jemandem, der um ein besseres Verständnis der Welt bemüht ist?

. . . . . .
. . . . . .

Als Veranschaulichung einer Darstellung des Todes, die stark romantische Züge trägt und nicht abstoßend, sondern eher anlockend wirkt, wird den Schülern "*Ophelia*" (1852), ein Bild des Präraphaeliten MILLAIS gezeigt (Anhang I, Anlage 10). Die Schüler sollen die beabsichtigte Wirkung erkennen: Ophelia ist schön, auch als Ertrunkene. Sie wirkt besonders begehrlich und bietet sich dem männlichen Betrachter als Gegenstand der Begierde und der Betrachterin als Identifikationsfigur an. Nun war Ophelia geisteskrank, und sie ist im Wahn ertrunken. Wie sehen ertrunkene Menschen in Wirklichkeit aus?

3.5.3 Der Naturalismus

Um die Schüler mit dem Naturalismus als Radikalisierung des Realismus vertraut zu machen, werden Auszüge aus *Gervaise* und aus *Germinal* (E. ZOLA) gelesen. Die naturalistische These, der Mensch sei durch seine Gene und die Umwelt determiniert, wird von den Schülern erkannt. Es werden natürlich auch die Schwächen des Naturalismus (z.B. monokausale Erklärungsmuster) zur Sprache gebracht. Da der Naturalismus als Bewegung eindeutig bestimmbar und didaktisch problemlos zu behandeln ist, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung der Behandlung dieses Themas im Unterricht verzichtet.

3.5.4 Der Symbolismus

Zunächst werden die Schüler mit dem Anliegen der Symbolisten vertraut gemacht. Es wird insbesondere auf die von ihnen hervorgehobenen Korrespondenzen zwischen Farben und Klängen bzw. Gerüchen (Synästhesie) hingewiesen. Die Schüler werden gebeten, zu überlegen, mit welcher Farbe sie den Buchstaben A verbinden. Sie machen Vorschläge und vergleichen ihre Ideen mit den Assoziationen ihrer Mitschüler. Der Lehrer gibt als weitere Buchstaben E, I, U und O an, und die Schüler sollen auch für diese Buchstaben eine Farbe benennen. Jeder Schüler denkt zunächst für sich darüber nach und erst im Anschluß vergleicht er seine Vorschläge mit denen der Mitschüler. Auf diese Weise wird die Subjektivität von Sinneswahrnehmungen deutlich. Die individuellen Unterschiede werden offensichtlich, wenn die Schüler ihre Vorschläge mit denen RIMBAUDs in seinem Gedicht "*Voyelles*" vergleichen. (Im Unterricht wird natürlich die französische Fassung als Vorlage benutzt).

Vokale

A schwarz, E weiß, I rot, Ü grün, O blau, Vokale,
Einst künd ich den verborgnen Grund, dem ihr entstiegen.
A schwarzbehaartes Mieder glanzvoll prächtiger Fliegen,
Die summend schwärmen über stinkend grausem Mahle.

Der Schatten Golf. E, Weiß von Dämpfen und von Zelten,
Speer stolzer, weißer Gletscherkönige, Rausch von Dolden;
I, Purpur, Blutsturz, Lachen, wie's von Lippen, holden,
In trunkner Reue strömt und in des Zornes Schelten.

Ü, Kreise, grüngefurchter Meere göttlich Beben,
Der Almen Friede, wo die Herden weidend leben,
Friede, den Alchemie in Denkerstirnen gräbt.

O, wunderbares Horn, voll seltsam schrillen Weisen,
Stillschweigen, drin die Welten und die Engel kreisen:
- O, Omega, Strahl, der ihr Auge blau umwebt.

(Aus: RIMBAUD, *Sämtliche Gedichte*. Französisch mit deutscher Übertragung von WALTHER KÜCHLER. Heidelberg. 1946, S. 105)

Hier kommen zusätzlich zu den individuellen Unterschieden noch die kulturellen: bei einem Franzosen ruft der Buchstabe E andere Assoziationen hervor als bei einem Deutschen.

Als weiteres symbolistisches Gedicht wird "*Ophélie*", ebenfalls von RIMBAUD vorgestellt. Dieser Text ist günstig, weil durch ihn die im Zusammenhang mit dem Bild von MILLAIS bereits eingeführte "*Ophelia*"- Thematik wiederaufgegriffen wird. Schließlich werden noch einige Gedichte von BAUDELAIRE vorgestellt, unter anderem "*L'albatros*", in welchem der Dichter die ambivalente Position des Poeten schildert: wenn er sich in seinem Element, also der Dichtung, bewegt, fliegt er unerreichbar über allen anderen. In der Trivialität des realen Lebens wird er zu einer grotesken, von den anderen Menschen gequälten Figur. In exemplarischen Gedichten aus den *Fleurs du mal* wird gezeigt, wie BAUDELAIRE die Kluft zwischen häßlicher Realität und sublimer Sprachform zu überbrücken sucht.

Im Anschluß wird der Text des Verfassers "Einige Überlegungen zu den Funktionen, die Kunst erfüllen kann" (Anhang I, Anlage 11) ausgeteilt. Darin wird entwickelt, daß die Kunst im wesentlichen vier Funktionen erfüllen kann. Zunächst ist die aufklärerische zu nennen: durch eine geschickte Beschreibung der Realität wird der Leser auf deren Mängel aufmerksam gemacht und angeregt, sie aktiv zu verändern (VOLTAIRE, FLAUBERT, BALZAC, ZOLA). Eine andere Funktion von Kunst kann es sein, schönere Welten zu evozieren, die das Unbehagen an der realen Welt kompensieren. Dadurch werden dem Leser Möglichkeiten eröffnet, sich für eine Weile in den Traum zu flüchten. Eine dritte Funktion von Kunst bezieht sich weniger auf den Rezipienten als auf den Künstler selbst, der sich durch den künstlerischen Akt befreien, "reinigen" will, damit aber dem Leser Identifikationsangebote unterbreitet; hier wirkt Kunst als Therapie. Schließlich kann Kunst kognitive Dissonanzen beim Betrachter auslösen und über Provokation aufrütteln wollen.

3.5.5 Das Ende des 19. Jh. und der Anfang des 20. Jh.: Industrialisation, Stadtlyrik.

Die Atmosphäre des ausgehenden 19. Jh. ist durch die Verbreitung der Maschine geprägt. Die Haltung der Denker und Künstler gegenüber der Industrialisierung ist gespalten: einige sehen den neuen Entwicklungen mit Optimismus entgegen und hängen z.T. einem

positivistischen Fortschrittsglauben an, andere wiederum heben die negativen Aspekte des neuen Zeitalters hervor und befürchten Identitätskrisen und Verwerfungen. Insbesondere am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts entstehen künstlerische Bewegungen, die Kriege und Katastrophen in seherischer Vorahnung beschreiben.
Um die erste Haltung zu exemplifizieren, wird ein Text von ROBIDA ausgeteilt, einem Zeichner und Schriftsteller, der 1884 eine Art ironische science-fiction-Vision des Jahres 1950 entwickelte. ROBIDA läßt sich als satirischer Jules VERNE charakterisieren. Er steht dem Fortschritt positiv gegenüber, und trotz der karikaturistischen Grundhaltung seines Werkes ist die Faszination für die Technik überall spürbar. Die Ironie richtet sich beispielsweise gegen die ersten Emanzipationsbestrebungen der Frauen. Im folgenden wird ein kurzer Auszug aus "*Le vingtième siècle*" wiedergegeben (siehe als Anhang I, Anlage 12, einen längeren Abschnitt aus dem Original mit Zeichnungen des Autors).

> "Unter den wunderbaren Erfindungen, die wir dem 20. Jh. verdanken, unter den Tausend und einem Wunder eines Jahrhunderts, das sosehr reich an herrlichen Entdeckungen ist, zählt das Telephonoskop zu den hervorragendsten, zu denen, die den Ruhm unserer Forscher zum Höhepunkt bringen werden. Der alte elektrische Telegraph, diese kindliche Anwendung der Elektrizität, wurde durch das Telephon enthront, und dann durch den Telephonoskop, der die höchste Vervollkommnung des Telephons darstellt. Der alte Telegraph ermöglichte es, sich mit einem Partner zu verständigen, das Telephon hat es möglich gemacht, ihn zu hören, das Telephonoskop ermöglicht es, ihn zugleich zu sehen. Was sollte man sich noch wünschen?"
>
> (Aus: ROBIDA, A.: *Le vingtième siècle*. Paris 1884, S. 54. Übersetzung dieses Abschnittes von MARTIN)

Der Text ist geignet, um den Schülern die eine der beiden Positionen (neugierige Erwartung und Faszination durch Technik und Industrie) am Ende des 19. Jh. vorzuführen. Als weiterer Exponent einer bei aller Skepsis letzlich jedoch positiven Haltung gegenüber dem Fortschritt wird E. VERHAEREN mit dem Gedicht "*Les villes*" (1895) vorgestellt. In diesem Text wird die von der Stadt ausgehende Anziehungskraft eindrucksvoll evoziert. Hier die Anfangszeilen:

Die Städte

Alle Wege führen in die Stadt.

Aus dem Nebel
Dort, mit all ihren Stockwerken
Und ihren großen Treppen, und ihren Reisen
Bis zum Himmel hinauf, bis zu noch höheren Stockwerken
Wie aus einem Traum erhebt sie sich.
Dort,
Es sind Brücken, aus Eisen geflochten,
Sie springen in die Luft;
Es sind Blöcke und Säulen
Überragt von Gorgonenhäuptern;
Es sind Türme über Vorstädten
Es sind Dächer und Fassaden.
Wie Vögel, niedergelassen auf den Häusern:
Es ist die Krake Stadt
Aufrecht
Am Ende der Ebenen und der Äcker.
(...)

(Aus: VERHAEREN, E. *Les Campagnes Hallucinées*, Mercure de France, 1895. Abschnitt übersetzt von MARTIN)

Als Beispiele für die entgegengesetzte Haltung, die geprägt ist von Mißtrauen und Angst gegenüber der am Anfang des 20. Jh. rasant verlaufenden Industrialisierung und Verstädterung wird "Der Gott der Stadt" (GEORG HEYM 1911) vorgetragen.

Der Gott der Stadt

Auf einem Häuserblocke sitzt er breit.
Die Winde lagern schwarz um seine Stirn.
Er schaut voll Wut, wo fern in Einsamkeit
Die letzten Häuser in das Land verirrn.

Vom Abend glänzt der rote Bauch dem Baal,
Die großen Städte knieen um ihn her.
Der Kirchenglocken ungeheure Zahl
Wogt auf zu ihm aus schwarzer Türme Meer.

Wie Korybanten-Tanz dröhnt die Musik
Der Millionen durch die Straßen laut.
Der Schlote Rauch, die Wolken der Fabrik
Ziehn auf zu ihm, wie Duft von Weihrauch blaut.

Das Wetter schwelt in seinen Augenbrauen.
Der dunkle Abend wird in Nacht betäubt.
Die Stürme flattern, die wie Geier schauen
Von seinem Haupthaar, das im Zorne sträubt.

Er streckt ins Dunkel seine Fleischerfaust.
Er schüttelt sie. Ein Meer von Feuer jagt
Durch eine Straße. Un der Glutqualm braust
Und frißt sie auf, bis spät der Morgen tagt.

(GEORG HEYM: *Der ewige Tag*. 1911)

Hier wird deutlich, daß die Stadt am Anfang des 20. Jh. nicht nur als positive Verheißung gesehen wird, sondern durchaus auch als Bedrohung. Bei dieser Gelegenheit weist der Lehrer auf das Gedicht *Ophelia* (1911), ebenfalls von GEORG HEYM, und liest einige Stellen daraus. Dadurch wird die Präsenz der Ophelia-Thematik im Symbolismus und im Expressionismus noch einmal verdeutlicht. Hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang, daß in einer Zeit der gewaltigen technologischen und sozialen Umwälzungen Menschen - hier insbesondere die Expressionisten - sich in nichtreale Welten hineindenken, sei es in den Traum, in den Wahn oder gar in den Tod, der dann als Zuflucht verklärt wird. Als letzter Text, der den Schülern den Zugang zum Anfang des 20. Jh. ermöglichen soll, wird *Menschheit* (1913) von GEORG TRAKL vorgetragen, einem Gedicht, das TRAKLs Vorahnungen des Krieges zum Ausdruck bringt.

Menschheit

Menschheit vor Feuerschlünde aufgestellt,
Ein Trommelwirbel, dunkler Krieger Stirnen,
Schritte durch Blutnebel; schwarzes Eisen schellt;
Verzweiflung, Nacht in traurigen Gehirnen:
Hier Evas Schatten, Jagd und rotes Geld.
Gewölk, das Licht durchbricht, das Abendmahl.
Es wohnt in Brot und Wein ein sanftes Schweigen.
Und jene sind versammelt zwölf an Zahl.
Nachts schrein im Schlaf sie unter Ölbaumzweigen;
Sankt Thomas taucht die Hand ins Wundenmal.

(GEORG TRAKL: *Gedichte*, 1913)

Auf diese Weise werden die Schüler zur Zeit des Ersten Weltkriegs hingeführt.

3.5.6 Die Zeit des ersten Weltkrieges

Auch hier sollen die Schüler zunächst in die Stimmung der Zeit versetzt werden. Dazu wird ein von französischen Generälen unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg verfaßter Text aus dem Buch *La guerre racontée par nos généraux*, mit der Holzradierung: "Mutter und zwei Kinder betrachten die Stiefel eines deutschen Soldaten, der sich bei ihnen einquartiert hat" ausgeteilt. (Übersetzung von MARTIN. Anhang I, Anlage 13).

BILDER AUS DEM KRIEG

DER VERHASSTE GAST

> Heute morgen hat sich der Hunne in dem bescheidenen Heim einquartiert. Der Vater ist weg, dem Ruf des Vaterlandes folgend, die Frau ist allein, mit ihren beiden Kindern: der Söldner wird ohne Furcht die herrische Arroganz des Siegers ausbreiten können. Ist er nicht der Herrscher? Hat er nicht das Recht, über alles zu bestimmen, den Schmerz einer Frau und Mutter zu verhöhnen? Hier, auf dem Stuhl, breitet sich der schwere, feldgraue Mantel aus; der Helm aus gekochtem Leder mit dem Kupferpickel unterstreicht noch die Tristesse des Anblickes und die Halbstiefel mit den breiten Sohlen vervollkommnen dieses traurige Bild der Besatzung. Nachdenklich betrachtet die Mutter das schmerzhafte Schauspiel. Die Trauer überkommt sie beim Andenken an ihr Mann. Was macht er? Lebt er noch? Ist er nicht unter den Hieben eines jener Haudegen gefallen, die ihr Heim besudeln? Und man spürt, wie sich zu ihrer Angst die konzentrierte Wut, der unbändige Haß in ihrem Herzen verbinden. Als ob es die mütterliche Not und die Bedrohung, die über dem Heim schweben, ahnen würde, spürt das Kind, wie es selbst wächst: es muß den Vater, der kämpft, ersetzen. Und, obwohl es durch die Kriegerkluft des Hunnen eingeschüchtert ist, stellt es sich vor seine Mutter, um sie zu schützen. In dem Herzen eines französischen Kindes keimt die Erbfeindschaft auf, die kleinen Fäuste ballen sich zusammen, das Kind richtet sich auf: man sieht bereits den Soldaten von morgen. Das Mädchen, eine schöne Puppe mit blonden Locken, senkt traurig den Kopf. Sie hat gesehen, wie ihre Mutter weint, ihre ängstlichen Augen wenden sich ab. Mit der instinktiven Sicherheit, die die Schwachen auszeichnet, spürt sie, daß mit dem verhaßten Gast das Unglück in das einst so fröhliche Heim eingekehrt ist.
>
> (MAL. FAYOLLE/GAL. DUBAIL: *La guerre racontée par nos généraux*, Bd. 1, Paris 1920, S. 115)

Die aus heutiger Sicht befremdlich wirkende Rhetorik läßt starke Emotionen bei den Schülern aufkommen, zumal es sich um Texte handelt, die Deutsche als verabscheuungswürdige Barbaren darstellen. Auch hier gilt es, den Schülern eine kognitive Kontrolle der in diesem Zusammenhang auftretenden Gefühle durch die Zulieferung von Informationen zu ermöglichen: dazu werden beispielsweise propagandistische Texte, die von Deutschen

gegen Franzosen verfaßt wurden, ausgeteilt. Ferner wird auf Texte hingewiesen, die den Krieg nicht verherrlichen, sondern kritisch beleuchten: in Deutschland z.B. REMARQUEs *Im Westen nichts Neues*, in Frankreich *Le feu*, von HENRI BARBUSSE (1917).

3.5.7 Der Surrealismus

Der vom Verfasser gestaltete literarische "*Durchzieher*" entfaltet zwei parallel verlaufende Stränge. Auf der einen Seite steht eine der menschlichen Lebenswelt zugewandte Literatur (Renaissance, Aufklärung, Realismus), auf der anderen Seite steht die einer Idealwelt verpflichteten Produktion, die dem Leser kompensatorische Fluchtwelten anbietet (Literatur des Mittelalters, Romantik, Symbolismus). Bei der Behandlung des 20. Jh. wird für den idealistischen Strang der Surrealismus, für den realistischen Strang CAMUS bearbeitet.

Die Behandlung der surrealistischen Bewegung

Die Schüler werden ohne vorangehende Erklärung gebeten, jeder für sich zu überlegen, welche Motive in ihren Träumen auftreten. Im Anschluß werden sie angeregt, falls sie das Bedürfnis danach verspüren, ihre Ergebnisse mit denen des Nachbarn zu vergleichen. Schließlich sollen sie - aber nur wenn sie wollen - sich in Vierergruppen setzen und über ihre Träume sprechen. Die Schüler gehen sehr interessiert auf diesen Vorschlag ein. Sie stellen fest, daß ihre Träume sich ähneln und um folgende Themenbereiche kreisen:

a) Kontrollverlust

- Man wird verfolgt, man fällt von einem Turm,
- Man steht mitten in der Menge und wird verspottet (z.B. weil man nackt ist),
- Man trifft auf Tote oder man stirbt selbst.

b) Tabuisierte Bereiche des Lebens

- Erotische Inhalte
- Träume, in denen die Religion eine Rolle spielt.

Interessant für die Schüler ist festzustellen, daß ihre Traumerfahrungen durchaus vergleichbar sind mit denen ihrer Mitschüler, und daß es sich lohnt, über die realen Hintergründe von Träumen miteinander zu sprechen. Dadurch wird ein Teil des Unheimlichen und Mysteriösen kognitiv greifbarer. Nach dieser Vorbereitung auf den Surrealismus werden im Anschluß Ablichtungen einiger Bilder von Surrealisten ausgeteilt (Anhang I,

Anlage 14). Die Schüler werden gebeten, die auf den Bildern auftretenden Motive zu nennen. Sie erkennen sofort, daß die Bilder der Surrealisten die Motive enthalten, die sie bei der Analyse ihrer Träume genannt haben, also den Kontrollverlust, den Tod, die Sexualität, die Religion, In diesem Zusammenhang wird auf die Lehre von FREUD hingewiesen.

Der Verfasser ist bemüht, den Schülern zu vermitteln, daß der Surrealismus zwar besonders konzentriert die Motive aufgreift, die im Traum auftreten, daß aber die onirische Komponente mit den entsprechenden Themen in der Geschichte der Kunst und der Literatur stets vertreten ist. Das liegt daran, daß die im Traum aktualisierten Aspekte Existentielles berühren, also Bereiche ansprechen, die zu den anthropologischen Konstanten zählen. Es werden dazu Bilder von H. BOSCH (1500) und von GOYA (1818) gezeigt (Anhang I, Anlage 15).

Es wird ebenfalls auf die phantastischen, utopischen, manchmal alptraumhaften Erzählungen und Märchen aus der Renaissance (RABELAIS), dem 17. Jh. (Contes de Charles PERRAULT), dem 18. Jh. (Contes philosophiques) und dem 19. Jh. (E. POE) hingewiesen.

Als Abschluß wird folgender, vom Verfasser konzipierter Text diktiert:

DIE LITERATUR AM ANFANG DES XX. JAHRHUNDERTS

Das Ende des 19. Jh. war durch die realistische und die naturalistische Bewegung geprägt worden. Diese Strömungen, befaßten sich mit der Beschreibung der realen Welt. Am Anfang des 20. Jh. kann man einen Rückzug der Schriftsteller auf ästhetische Gebiete, insbesondere auf die Lyrik (PEGUY, APOLLINAIRE, CLAUDEL) beobachten. Mit PROUST vor allem ("Auf der Suche nach der verlorenen Zeit") begegnet man einem Schriftsteller, der sein Ich analysiert, der über das Phänomen des künstlerischen Schaffens nachdenkt und über die Bedingungen, unter denen ein künstlerisches Werk entsteht. Nach dem ersten Weltkrieg (um 1918), gleichzeitig mit den traditionellen literarischen Produktionen (GIRAUDOUX, ANOUILH), entwickelt sich eine neue Generation von Malern und Dichtern, deren Ziel es ist, das Publikum durch Ungewöhnliches und Bizarres zu provozieren. Für sie erreicht man künstlerisches Schaffen durch die Aufhebung der Vernunftschranken und indem man dem Unbewußten zum Ausbruch verhilft ("die Begierde befreien"). Diese Bewegung, der Surrealismus, wurde natürlich von FREUDS Werk beeinflußt. Indem man das Unbewußte freisetzt, hofft man eine größere Authentizität zu erreichen (z.B. indem man seine Träume schriftlich festhält).

3.5.8 CAMUS

Zu Anfang des 20. Jahrhunderts rückt in der Philosophie und der Literatur das Problem der leeren Transzendenz in den Vordergrund. Darauf gibt es unterschiedliche Antworten, insbesondere destruktive, wie die nihilistische. Es gibt aber auch konstruktive Wege, wie beispielsweise von CAMUS in *"La peste"* aufgezeigt. CAMUS läßt sich in die Reihe der Denker einordnen, die eine Moral der Aktivität vertreten. Sein Werk führt den geistesgeschichtlichen Faden weiter, der in der Renaissance besonders deutlich auftritt, und von MOLIÈRE, VOLTAIRE und ZOLA weitergesponnen wird. Folgerichtig wird im Unterricht *La peste* als Lektüre behandelt.[43]

3.5.8.1 Der "Einstieg" in "La peste"

Damit die Perspektive der Schüler zum Vorschein kommt, wird die bereits im Zusammenhang mit der Behandlung des Absolutismus' gestellte Frage, wie sie sich selbst in Situationen der Unterdrückung verhalten, erneut aufgegriffen. Da seit der Besprechung des 17. Jahrhunderts ein Jahr vergangen ist, wird sich sicherlich eine Differenzierung gegenüber den damals gelieferten Antworten ergeben:

DEIN VERHALTEN ANGESICHTS DER UNTERDRÜCKUNG

Wie verhältst Du Dich angesichts der Unterdrückung? Denke an eine konkrete Situation, z.B. in der Schule gegenüber bestimmten Lehrern.

. . . . . .

. . . . . .

(Rede darüber mit Deinem Nachbarn)

Erfahrungsgemäß decken die Schülerantworten alle idealtypischen Haltungen gegenüber Unterdrückung ab, nämlich die **individuelle Revolte**, den **Opportunismus**, den **Eskapismus** und den **solidarisch geführten Kampf**.

Die Schüler werden nun auf den Umstand aufmerksam gemacht, daß die von ihnen genannten Haltungen in "*La Peste*" wiederzufinden sind, und daß es für sie interessant

[43] Die folgende Passage ist teilweise übernommen aus MARTIN 1992

sein dürfte, die Entwicklung der Figur, die jeweils ihre eigene Position vertritt, im Laufe des Romans zu verfolgen.

3.5.8.2 Der "Austieg" aus "La peste"

Bei der Lektüre des Romans wurden die Schüler mit vielfältigen Formen des "Bösen" in der Welt konfrontiert. Sie werden nun gebeten, die "pestes" zu nennen, die sie persönlich besonders belasten. Hier soll also eine Ausdifferenzierung des Begriffs "Böse" vorgenommen werden. Ferner läßt sich nach der Lektüre des Romans noch einmal die Frage aufwerfen, welche Haltungen die Schüler angesichts der vielfältigen Erscheinungen des "Bösen" einnehmen. Falls sie solidarisches Handeln befürworten, sollen sie Strategien für den gemeinsamen Kampf entwickeln[44].

U N S E R E " P E S T E S "

Für Rieux	ist die Pest die Krankheit, das Leiden, die Gewalt gegen Menschen
Für Tarrou	ist die Pest die Todesstrafe, die Unterdrückung, die Gewalt gegen Menschen, aber auch die Gewalt, die im Namen der Gesellschaft ausgeübt wird
Für Rambert	ist die Pest die Trennung, der Verlust der Liebe und des Glücks
Für die Einwohner von Oran	ist die Pest das Exil, der Schmerz, der Tod, der Verlust der Vergangenheit und der Zukunft

Und für **Dich**, was ist die Pest?
(Denke an Erscheinungen, die wiederholt Deinen Ärger und Deine Wut hervorrufen!)
. . . . . .
. . . . . .

Welche Strategien entwickelst Du, um Dich vor diesen Übeln zu schützen?
Welche Strategien entwickelst Du, um sie zu bekämpfen?
. . . . . .
. . . . . .

Bilde eine Gruppe mit Schülern, die dieselbe "Pest" aufgeschrieben haben, und versuche, mit ihnen eine gemeinsame Strategie aufzustellen, um gegen diese Übel zu kämpfen.

---

[44] Auf dem Arbeitsblatt werden am Anfang noch einmal die Übel aufgelistet, die für die einzelnen Romangestalten durch die Pest symbolisiert werden. Dies erfolgt in Anlehnung an: Le Hir-Egle, M. (1986): *Stundenblätter Albert Camus "La peste"*. Stuttgart, 49

. . . . . .
. . . . . .

Erfahrungsgemäß thematisieren die Schülerantworten die Frage des Machtmißbrauchs und den von der Erwachsenenwelt ausgehenden Anpassungsdruck. Bei den Schilderungen der Strategien, die die Schüler angesichts des "Bösen" erstellen, fällt auf: vor der Behandlung von "*La peste*" hatten die meisten für sich selbst einzelkämpferische, eskapistische oder opportunistische Wege gewählt; nach der Lektüre hat sich zwar kein radikaler Wandel vollzogen, es werden aber differenziertere Pläne entwickelt und vor allem solche, die eine Solidarisierung mit anderen als Komponente im Kampf gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung einschließen. Anscheinend haben die Schüler CAMUS Botschaft einer auf dem Humanismus gründenden Solidarität verinnerlicht.

3.5.8.3 CAMUS Botschaft

Zum Abschluß wird den Schülern folgender Text diktiert:

CAMUS BOTSCHAFT IN "*LA PESTE*"

(Von der Erfahrung der Absurdität des Lebens zu einem lebensbejahenden Humanismus). Angesichts der Absurdität des Lebens gibt es verschiedene Haltungen: Paneloux verkörpert die Haltung des Sich-Fügens, Tarrou will ein Held und als Laie heilig sein, Rambert strebt affektives und sinnliches Glück an, der alte Asthmatiker sucht Zuflucht im Fatalismus. CAMUS zeigt, daß einige Verhaltensweisen situationsadäquater sind als andere. Das Streben nach dem Glück bleibt der höchste Wert. Trotzdem muß in bestimmten Situationen, seien es Naturkatastrophen oder politische Unterdrückung, die Solidarität den Vorrang haben. Indem die Menschen gegen das Böse kämpfen, gelangen sie zu einer Form von Glück, weil sie die Brüderlichkeit erfahren. So Rieux: "Über das Leiden hinaus merkte Rieux, daß er die Menschen erreichte". In dem gemeinsamen Leiden hat er die Freundschaft erfahren und erkannt, daß die meisten Menschen besser sind als er selbst dachte. Dennoch erklärt Camus nicht, worin sein Ideal der Solidarität begründet ist. Dadurch wirkt seine Beschreibung emphatisch. Um sie zu versachlichen, könnte die Hypothese ausgesprochen werden, daß Altruismus als Bestandteil menschlicher Ausstattung der Arterhaltung dient.

3.5.9 IONESCO und das Absurde

Der Leistungskurs geht zu Ende. Als letztes "wichtiges" Thema soll die Literatur des Absurden erörtert werden. Aus der Sicht des Verfassers handelt sich bei dieser Form literarischer Produktion um Auflösungstendenzen, die im Laufe der Geistes- und

Literaturgeschichte immer wieder auftreten. Diese literarischen Strömungen sind als Korrektiv legitim und notwendig, weil sie in ihrer Destruktivität definitive Erstarrung verhindern; aber die literarische Welt ist aufgerufen, immer wieder das in der Literatur des Absurden entaltene destruktive Moment zu erkennen und es produktiv zu nutzen, um neue, konstruktive Wege zu beschreiten. So sind IONESCO und BECKETT zur Aufrüttelung unverzichtbar; es wäre aber fatal, wenn die Schüler aus ihrem Werk eine grotesk-ironisch-resignative Haltung für sich ableiten würden. Ebenfalls ist es aus der Sicht des Verfassers notwendig, die destruktiven Momente der gegenwärtig diskutierten "Postmoderne" hervorzuheben, und die Bewegung als solche in Frage zu stellen.
IONESCO macht die Frage der Nicht-Kommunikabilität zum Thema seines Werkes, insbesondere des Stückes *La cantatrice chauve*. Den Schülern werden Auszüge ausgeteilt und sie werden gebeten, den Text in Partnerarbeit zu übersetzen und in kleinen Gruppen zu spielen. Wichtig ist dabei, daß sie die Distanzierungsmöglichkeit, die absurdes Theater gegenüber der realen Welt bietet, erkennen und für sich produktiv nutzbar machen.

3.5.10 LIVCHINE: Ein moderner Autor des Absurden

Als letzter Text im Leistungskurs wird von Jack LIVCHINE *Qu'est-ce que le théâtre pour chien?* (Anhang I, Anlage 16) ausgeteilt und besprochen. Darin beklagt LIVCHINE den Umstand, daß alle kulturell Deprivierten sich der Zuwendung der Theaterleute erfreuen dürfen, daß die Hunde aber, deren Zahl mehrere Millionen erreicht, vernachlässigt werden. Mit seinem "*théâtre pour chiens*" will sich LIVCHINE an die Hunde wenden und dadurch dem Mißstand ein Ende setzen. Diese für LIVCHINE typische Überspitzung markiert Ironisierung und Distanz. LIVCHINE transzendiert Reales in scheinbar Absurdes und schützt sich dadurch gegen die Angriffe der tatsächlichen Welt.
Dadurch wird Ironie, wie an anderen Stellen auch, als ein Mittel zur Kontrolle einer als bedrohlich und verletzend erlebten Realität eingesetzt. So schließt sich der Kreis: Ironie als besondere Ausformung von Intelligenz und Ratio helfen dem Menschen, sich gegenüber dem Leiden der Welt zu schützen und Distanz zu gewinnen. Sowohl der Rationalist Voltaire als auch die romantischen Idealisten benutzen die Ironie als Schutz.

3.6 Zusammenfassende Bemerkungen: Das Verhältnis von Kognition und Emotion im Unterrichtsvollzug beim Aufbau der ziellandbezogenen Kompetenz

Auf der Oberstufe wird im Rahmen des geistesgeschichtlich-literarischen "Durchziehers" beabsichtigt, dem Schüler die kognitive Kontrolle über einen Bereich der Ziellandkultur zu verschaffen. Die Lerner gewinnen diese Kontrolle mit Hilfe der in verschiedenen Kontexten vermittelten dialektisch angeordneten Analysekategorien. Dies bedeutet allerdings nicht, daß der Akzent nur auf den Aufbau einer kognitiven Landkarte gelegt wird. Der Kurs selbst verläuft im Gegenteil so, daß zunächst eine meist emotionale, unreflektierte Reaktion der Schüler induziert wird. Erst allmählich wird dann im Zuge von Reflexions- und Strukturierungsprozessen die kognitive Kontrolle über das Feld "Ziellandkultur" gewonnen.

3.7 Der Bezug der frankreichkundlichen Komponente des Oberstufenmodells zum Lernerkonstrukt

Durch das Oberstufenmodell wird versucht, fachspezifischen Desideraten entgegenzukommen. Es wird aber auch angestrebt, die im Zusammenhang mit der Darstellung des Lernerkonstruktes aufgezeigten pädagogischen Erfordernissen zu erfüllen, also einen Beitrag zur allgemeinen Lebenskompetenz der Schüler zu liefern.

3.7.1 Die Förderung der Kontrolle

Angestrebt wird die Bildung einer weitreichenden, an diachronisch und synchronisch kulturell relevanten Daten reichhaltigen kognitiven Landkarte. Diese kognitive Stütze soll den Schüler befähigen, die fremde Entität mit Distanz und Kompetenz zu betrachten. Dies kommt dem Bedürfnis nach Sicherheit des Schülers entgegen.

3.7.2 Die kognitiven Instrumente

Die kognitiven Instrumente, die bei der Beschreibung der französichen Literaturgeschichte besonders zum Einsatz kommen, sind zum einen die Auflistung der Grundbedürfnisse, vor allem bei der Gegenüberstellung von idealistischen vs. realistischen Lösungen zu den sich im Zusammenhang mit deren Befriedigung stellenden Fragen (Romantik vs. Realismus). Ferner werden die Gegensatzpaare vielfach bemüht, sei es bei der Schilderung

der verschiedenen, sich ablösenden Epochen (Freiheit/Zwang, Differenzierung/Integration, Chaos/Ordnung), sei es bei der Erörterung des in der Literatur immer wieder dargestellten Konflikt zwischen Gefühl und Vernunft, sei es schließlich bei der Thematisierung des Gegensatzes zwischen Macht und Ohnmacht (MOLIÈRE, CAMUS).

3.7.3 Die Empathie

Die Beschäftigung mit Werken aus einer anderen Zeit und aus einem anderen Kulturkreis setzt voraus, daß der Leser sich in andere Menschen hineindenkt, die zu einer anderen Epoche gelebt haben. Die auf diese Weise geförderte Empathie kann transindividuelle, transnationale und transhistorische Empathie genannt werden.

3.7.4 Die frankreichkundliche Komponente des Oberstufenmodells und der Ausbau der Problemlösekompetenz

Im Rahmen des geschichtlichen Überblicks wird ein beachtliches deklaratives Wissen aufgebaut. Dies fördert die epistemische Kompetenz. Ferner werden die Schüler stets angeregt, sich explorativ zu verhalten und die fremde literarische Welt zu erforschen. Lesen an sich ist Exploration. Dabei werden während des Leseprozesses kontinuierlich Hypothesen generiert, bestätigt oder verworfen, es werden literarische und geistesgeschichtliche Gesetzmäßigkeiten entdeckt, die zu Paradigmen verdichtet werden. Dieser Vorgang beansprucht die heuristische Kompetenz. Schließlich fördert Lesen die Astraktheit, denn der intensive Umgang mit Schrift, zumal mit Werken, die komplex strukturiert sind, ist an sich intensiver Umgang mit Abstraktionen.
Insofern werden durch die frankreichkundliche Komponente des Oberstufenmodells die Eigenschaften gefördert, die erfolgreiche Problemlöser aufweisen.

****

ENDE DER UNTERRICHTSDOKUMENTATION LK-FRANZÖSISCH OBERSTUFE 1989/91

2.3.4 Merkmale des Oberstufenmodells: Zusammenfassung

Kennzeichend für das Oberstufenmodell sind folgende Merkmale:

Wie auf der Ebene der Unter- und Mittelstufe ist das angestrebte Ziel die Erhöhung der Kontrolle des Schülers. Die Erhöhung der Kontrolle erfolgt über den Unterrichtsdiskurs, der sich in drei Stränge unterteilen läßt. Es ist einmal der metakognitive Diskurs, der auf die eigene Kognition gerichtet ist und prüft, wie die Denk- und Lernprozesse zu optimieren sind. Dabei wird die Kontrolle über das eigene Denken und die Optimierung der damit verbundenen Prozesse angestrebt. Es handelt sich also um die **ökonomische** Dimension. Der zweite Diskursstrang betrifft die Wertdimension, die sich in Alltagstheorien aktualisiert. Angestrebt wird die Kontrolle über die eigene Lebensführung und über die Ziele, die man sich im Leben setzt. Es handelt sich hier also um den **normativ-moralischen** Diskurs. Schließlich wird angestrebt, die kognitive Kontrolle über zeitüberdauernde Wissenselemente (in diesem Fall über die Ziellandkultur) zu gewinnen. Es handelt sich um den **wissenschaftlichen** Diskurs. Die Diskurse lassen sich im Unterrichtsvollzug nicht trennen, sondern sie werden kontinuierlich ineinander verwoben.

Zum ziellandbezogenen Diskurs:

Ausgangspunkt der Reflexion über die Ziellandkultur ist ein anthropologisches Modell, das den Schülern von Anfang an als Analyseinstrument angeboten wird und das den Menschen als im Spannungsfeld zwischen gegensätzlichen Bedürfnistendenzen beschreibt, wobei sich die Gegensätze in einem dialektischen Prozeß kontinuierlich auflösen und den Menschen in Bewegung halten. Zur Analyse von Geistesgeschichte und Literatur wechseln sich die gewählten methodischen Zugänge ab: die Texte werden entweder voraussetzungslos angegangen und es werden die psychologischen Interpretationsinstrumente erst im Nachhinein bemüht, - beispielsweise bei der Behandlung des Textes "Ist MONTAIGNE konservativ" - oder es werden umgekehrt die Texte zur Exemplifizierung vorher definierter anthropologischer Phänomene eingeführt, so z.B. bei der Besprechung des Surrealismus, in der zunächst die in den Träumen vorhandenen Motive erforscht werden, bevor aufgezeigt wird, wie diese anthropologischen Konstanten in Kunst und Literatur aktualisiert werden.

Zum normativ-moralischen Diskurs

Auf dem Hintergrund der mit den Schülern betriebenen Selbstreflexion und Textbetrachtung werden Sinnsysteme beleuchtet, wobei der Verfasser sein eigenes von Anfang an

transparent macht. Die von ihm artikulierte Botschaft lautet: Probleme lassen sich nur dann regeln, wenn Aktivitäten in solidarischen Zusammenhängen entwickelt werden. Dabei spielt als grundsätzliche Haltung das "explorative Verhalten" eine entscheidende Rolle. Ziel aller Anstrengungen ist die Gewinnung oder Aufrechterhaltung von Kontrolle. Das Oberstufenmodell ist so angelegt, daß kognitive Instrumente vermittelt werden, die das Gefühl der Kontrolle erhöhen sollen. Geistesgeschichte und Literatur sind Felder, an denen die kognitiven Instrumente exemplarisch ausgeübt werden.

2.3.5 Das Modell als Integration der gegenwärtig diskutierten Ansätze

Im folgenden wird aufgezeigt, inwiefern das vorliegende Oberstufenmodell die existierenden literaturdidaktischen Ansätze aufgreift und integriert. Es sind dies der literaturwissenschaftliche (FREESE), der textwissenschaftliche (WEHRLICH), der hermeneutische (HUNFELD), der rezeptionsästhetische (BREDELLA), der sprachdidaktisch-kommunikative (WEBER) und der "kreative" (MUMMERT). Im Anschluß werden darüber hinaus einige grundsätzliche Probleme der Literaturdidaktik erörtert, wie z.B. die Frage der Behandlung von Lyrik oder die eines literarischen Kanons für den Unterricht, und es wird jeweils die Position des Verfassers zu diesen Themen beschrieben.

2.3.5.1 Das Modell und der literaturwissenschaftliche Ansatz

FREESEs Ansatz eines Literaturunterrichts, der Textkompetenz ausbauen und den Schüler durch die Zulieferung von Texterschließungstechniken von der Gängelung vorgegebener Interpretationen schützen will, wird hier berücksichtigt: Die Tatsache, daß der Schüler angeregt wird, von seiner Perspektive aus den Text mit Hilfe der antinomischen Kategorien zunächst "psychologisch" anzugehen, bewirkt, daß er von Anfang an zu einer anderen Interpretation kommt als die, die ihm dann von philologischer Seite angeboten wird. Der Schüler wird im Unterricht dazu angeleitet, sich **psychologisch** als Fachmann seiner selbst, **historisch und soziologisch** als Mensch mit Allgemeinbildung, **ethnologisch** als anthropologisch Interessierter mit dem Text auseinanderzusetzen. Erst dann ist sein philologisches Interesse gefordert, als Person, die gerne erfahren möchte, wie Texte konzipiert werden und wie Sprache in den Dienst der intellektuellen und ästhetischen Vermittlung gestellt werden kann. Auf diese Weise kann sich der Schüler mit der ihm dann angebotenen Interpretation distanziert kritisch befassen.

Gegenüber FREESEs Position ist allerdings anzumerken, daß Literaturunterricht an der Schule nicht als Seminar für angehende Schriftsteller oder Philologen gestaltet werden sollte. Es empfiehlt sich aber, ein oder zweimal sein Modell an einer Kurzgeschichte zu testen, weil auf diese Weise die Reflexion des Schülers auf der kognitiven Metaebene gefördert wird.

2.3.5.2 Das Modell und der textwissenschaftliche Ansatz

Eine ähnliche Einschätzung trifft WEHRLICHs textwissenschaftlichen Ansatz: zwar kann Literaturunterricht ohne textwissenschaftliche Kenntnisse nicht auskommen, weil der Schüler kognitive Instrumente benötigt, die ihm erst die kritische Distanz zum Text verschaffen, dennoch sollte im Unterricht nicht die fachliche Kompetenz eines Philologen angestrebt werden.

2.3.5.3 Das Modell und der hermeneutische Ansatz

Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit ist HUNFELDs Ansatz integrierbar. Was die Forderung nach einem Einstieg betrifft, der die Schülerperspektive als Ausgangspunkt wählt, so werden bei dem hier beschriebenen Modell verschiedene Zugänge gesucht. Manchmal werden Texte ohne jede Interpretationshilfe und ohne Leitfrage ausgeteilt. Im Anschluß tauschen sich die Schüler aus. In anderen Fällen wird eine Leitfrage gestellt, die aber nur selten auf die Wiedergabe einer vom Lehrer erwarteten Interpretation abzielt, sondern im Gegenteil auf den Ausdruck der persönlichen Erfahrungen der Schüler abgestimmt ist. Als Instrument zur Textbearbeitung werden gerne die den Schülern vertrauten sozialwissenschaftlichen und bedürfnistheoretischen Kategorien herangezogen. Deshalb sind die Ergebnisse der Schülerinterpretationen im einzelnen nur selten antizipierbar.

2.3.5.4 Das Modell und der rezeptionsästhetische Ansatz

Das vorliegende Modell integriert BREDELLAs Position insofern, als die Schüler in der Tat permanent in Interaktion mit dem Text, aber natürlich auch mit den Deutungen ihrer Mitschüler und mit der des Lehrers treten. Allerdings beschränkt sich in dem hier vorgestellten Oberstufenmodell der eingeleitete hermeneutische Vorgang nicht auf den

Text: der Text ist Ausgangspunkt, Symbol für eine Epoche, für ein geisteswissenschaftlich-literarisches Paradigma, dessen Erkundung das eigentliche Ziel des Unterrichts darstellt. Dabei bieten sich zwei unterschiedliche Einstiege an: - Der Text wird als Ausgangspunkt zur Reflexion über eine Epoche benutzt. Wenn der Text besondere Qualitäten aufweist, liegt es nahe, nach der Epochendarstellung wieder zum Text zurückzukehren. So führt z.B. die Analyse von VOLTAIREs *"Candide"* zur Reflexion über das Leiden in der Welt und über die Möglichkeiten, sich gegen Leiden zu schützen. Diese Frage wiederum führt zu einer erneuten Hinwendung zum Text: Wie schützt sich eben VOLTAIRE, also der Autor des Ausgangstextes, gegen das Übel in der Welt?

- Oder umgekehrt: die Darstellung einer Epoche führt zur anschließenden Behandlung eines Textes, dessen Dichte wieder motiviert, sich erneut mit der Epoche zu befassen. Dazu einige Beispiele: Reflexionen über die Systemtheorie führen zur Beschäftigung mit MONTAIGNEs Text "Montaigne est-il conservateur?", der wiederum zu einer genauen Betrachtung der Zeit, in der MONTAIGNE gelebt hat, anregt. Die Reflexion über die Frage, ob der Mensch "gut" oder "schlecht" sei, führt zum Text von RABELAIS *"Tu wat du willt"*. Dessen Behandlung befruchtet die Diskussion über die Ausgangsfrage, also die Frage, ob der Mensch "gut" sei, zu der man zurückkehrt. Ebenfalls führt die Ausgangsfrage, wie Menschen ihre Umwelt erleben, also die Reflexion über die Subjektperspektive zur Beschäftigung mit einem Text, nämlich mit der Beschreibung der Pension Vauquer am Anfang von *"Le père Goriot"* bei BALZAC. Für den Realisten BALZAC kann man den einzelnen erst dann richtig verstehen, wenn man seine Lebenswelt kennt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß BREDELLAs Forderung nach der Einleitung einer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser in dem hier vorgestellten Modell durchaus berücksichtigt wird.

2.3.5.5 Das Verhältnis des Modells zum sprachdidaktisch-kommunikativen Ansatz

WEBERs Ausführungen zielen darauf ab, der kommunikativen Dimension im Literaturunterricht wieder Geltung zu verschaffen. Das hier vorgestellte Modell beruht methodisch ganz auf der Kommunikation im Klassenzimmer. Da die Grundform dieses Unterrichts vorsieht, daß die Schüler bei jeder Textbegegnung zunächst in Partnerarbeit, dann im Plenum oder in größeren Gruppen ihre Gedanken austauschen, und daß sämtliche

Hintergrundinformationen über Kurzreferate mit anschließender Aussprache geliefert werden, wird per se intensive Kommunikation im Unterricht induziert. Insofern wird WEBERs Ansatz in dem vorliegenden Modell völlig integriert. Er wird allerdings dadurch erweitert, daß ein Interpretationsmodell zu Selbst- und Fremdreflexion angeboten wird, das die Kommunikation über menschliches Denken und Fühlen auf eine gemeinsame, rationale Basis stellt. Durch die Zulieferung eines anthropologisch gestützten, gemeinsamen begrifflichen Apparates wird die Verständigung zwischen den Schülern erleichtert. Alle Äußerungen gewinnen dann an Kohärenz, denn sie lassen sich an das eine Hauptthema anbinden: "Welche Bedürfnisse hat der Mensch? Wie kann er seinem Leben Sinn geben? Welche Sinngebungsversuche gab es in der früheren und gibt es in der heutigen Welt?"

2.3.5.6 Das Modell und der kreative Ansatz

MUMMERTs kreativer Ansatz liegt durch seine Handlungsorientierung dem vorliegenden Modell besonders nahe. Grundsätzlich läßt sich MUMMERTs Ansatz hier voll integrieren, insbesondere durch die Tatsache, daß die Konfrontation mit den Ausgangstexten zu einer intensiven verbalen und schriftlichen Produktion führt. Allerdings soll über MUMMERT hinaus durch die Bereitstellung von kognitiven Instrumenten Distanz zum Stoff gewonnen werden. Es soll die Geschichte der französischen Gesellschaft zusammen mit ihrer Geistes- und Literaturgeschichte als Entität nachvollzogen werden, und diese Entwicklung mit der Entwicklung des Schülers als Individuum parallelisiert werden. Wenn der Schüler also sich selbst beobachtet und die eigene Geschichte mit der eines Volkes vergleicht, könnte er zu dem Schluß kommen, daß Ähnlichkeiten bestehen, weil beide "Systeme" durch dieselben antinomischen Bedürfnistendenzen gesteuert werden.

Während ferner bei MUMMERT das Hauptgewicht auf der Anregung zur Eigenproduktion liegt, wird hier Literatur einerseits als Zugang zu einer Denkwelt und einer Epoche genutzt, andererseits als Hilfe zum besseren Verständnis des eigenen Ichs. Dazu gehören natürlich auch kreative, eigenproduktive Phasen, aber der Ansatz erschöpft sich nicht darin.

In einem weiteren Punkt nimmt das vorliegende Modell eine andere Position als MUMMERT ein: im Gegensatz zu ihr legt der Verfasser Wert darauf, daß die Lerner der Realität und ihrer scheinbaren Trostlosigkeit nicht entfliehen (Eskapismus). Vielmehr

Text: der Text ist Ausgangspunkt, Symbol für eine Epoche, für ein geisteswissenschaftlich-literarisches Paradigma, dessen Erkundung das eigentliche Ziel des Unterrichts darstellt. Dabei bieten sich zwei unterschiedliche Einstiege an: - Der Text wird als Ausgangspunkt zur Reflexion über eine Epoche benutzt. Wenn der Text besondere Qualitäten aufweist, liegt es nahe, nach der Epochendarstellung wieder zum Text zurückzukehren. So führt z.B. die Analyse von VOLTAIREs *"Candide"* zur Reflexion über das Leiden in der Welt und über die Möglichkeiten, sich gegen Leiden zu schützen. Diese Frage wiederum führt zu einer erneuten Hinwendung zum Text: Wie schützt sich eben VOLTAIRE, also der Autor des Ausgangstextes, gegen das Übel in der Welt?

- Oder umgekehrt: die Darstellung einer Epoche führt zur anschließenden Behandlung eines Textes, dessen Dichte wieder motiviert, sich erneut mit der Epoche zu befassen. Dazu einige Beispiele: Reflexionen über die Systemtheorie führen zur Beschäftigung mit MONTAIGNEs Text "Montaigne est-il conservateur?", der wiederum zu einer genauen Betrachtung der Zeit, in der MONTAIGNE gelebt hat, anregt. Die Reflexion über die Frage, ob der Mensch "gut" oder "schlecht" sei, führt zum Text von RABELAIS *"Tu wat du willt"*. Dessen Behandlung befruchtet die Diskussion über die Ausgangsfrage, also die Frage, ob der Mensch "gut" sei, zu der man zurückkehrt. Ebenfalls führt die Ausgangsfrage, wie Menschen ihre Umwelt erleben, also die Reflexion über die Subjektperspektive zur Beschäftigung mit einem Text, nämlich mit der Beschreibung der Pension Vauquer am Anfang von *"Le père Goriot"* bei BALZAC. Für den Realisten BALZAC kann man den einzelnen erst dann richtig verstehen, wenn man seine Lebenswelt kennt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß BREDELLAs Forderung nach der Einleitung einer Interaktion zwischen dem Text und dem Leser in dem hier vorgestellten Modell durchaus berücksichtigt wird.

2.3.5.5 Das Verhältnis des Modells zum sprachdidaktisch-kommunikativen Ansatz

WEBERs Ausführungen zielen darauf ab, der kommunikativen Dimension im Literaturunterricht wieder Geltung zu verschaffen. Das hier vorgestellte Modell beruht methodisch ganz auf der Kommunikation im Klassenzimmer. Da die Grundform dieses Unterrichts vorsieht, daß die Schüler bei jeder Textbegegnung zunächst in Partnerarbeit, dann im Plenum oder in größeren Gruppen ihre Gedanken austauschen, und daß sämtliche

Hintergrundinformationen über Kurzreferate mit anschließender Aussprache geliefert werden, wird per se intensive Kommunikation im Unterricht induziert. Insofern wird WEBERs Ansatz in dem vorliegenden Modell völlig integriert. Er wird allerdings dadurch erweitert, daß ein Interpretationsmodell zu Selbst- und Fremdreflexion angeboten wird, das die Kommunikation über menschliches Denken und Fühlen auf eine gemeinsame, rationale Basis stellt. Durch die Zulieferung eines anthropologisch gestützten, gemeinsamen begrifflichen Apparates wird die Verständigung zwischen den Schülern erleichtert. Alle Äußerungen gewinnen dann an Kohärenz, denn sie lassen sich an das eine Hauptthema anbinden: "Welche Bedürfnisse hat der Mensch? Wie kann er seinem Leben Sinn geben? Welche Sinngebungsversuche gab es in der früheren und gibt es in der heutigen Welt?"

2.3.5.6 Das Modell und der kreative Ansatz

MUMMERTs kreativer Ansatz liegt durch seine Handlungsorientierung dem vorliegenden Modell besonders nahe. Grundsätzlich läßt sich MUMMERTs Ansatz hier voll integrieren, insbesondere durch die Tatsache, daß die Konfrontation mit den Ausgangstexten zu einer intensiven verbalen und schriftlichen Produktion führt. Allerdings soll über MUMMERT hinaus durch die Bereitstellung von kognitiven Instrumenten Distanz zum Stoff gewonnen werden. Es soll die Geschichte der französischen Gesellschaft zusammen mit ihrer Geistes- und Literaturgeschichte als Entität nachvollzogen werden, und diese Entwicklung mit der Entwicklung des Schülers als Individuum parallelisiert werden. Wenn der Schüler also sich selbst beobachtet und die eigene Geschichte mit der eines Volkes vergleicht, könnte er zu dem Schluß kommen, daß Ähnlichkeiten bestehen, weil beide "Systeme" durch dieselben antinomischen Bedürfnistendenzen gesteuert werden.

Während ferner bei MUMMERT das Hauptgewicht auf der Anregung zur Eigenproduktion liegt, wird hier Literatur einerseits als Zugang zu einer Denkwelt und einer Epoche genutzt, andererseits als Hilfe zum besseren Verständnis des eigenen Ichs. Dazu gehören natürlich auch kreative, eigenproduktive Phasen, aber der Ansatz erschöpft sich nicht darin.

In einem weiteren Punkt nimmt das vorliegende Modell eine andere Position als MUMMERT ein: im Gegensatz zu ihr legt der Verfasser Wert darauf, daß die Lerner der Realität und ihrer scheinbaren Trostlosigkeit nicht entfliehen (Eskapismus). Vielmehr

soll den Schülern geholfen werden, sich gegenüber romantischen, teilweise künstlich erzeugten, immer aber verführerisch lähmenden Sehnsüchten zu distanzieren und diese dialektisch-produktiv zu verarbeiten. Die "Phasen" wären also:

a) Sehnsüchte als Symptom für Defizite deuten lernen,

b) die mit der Pflege von Sehnsüchten verbundene Gefahr einer Regression und Passivisierung erkennen,

c) aus der Erkenntnis vorhandener Defizite und der Einsicht in Verbesserungsmöglichkeiten die produktive Kraft zur dialektischen Veränderung entfalten.

Das Sich-Hingeben an romantische Sehnsüchte und an Ästhetizismus soll allerdings nicht verteufelt werden: Sich dem Traum hinzugeben wird durchaus als legitimes Bedürfnis angesehen und zugelassen, aber der Eskapismus wird nicht ausschließlich und systematisch gefördert. Vor allem soll der Schüler darauf aufmerksam gemacht werden, daß Träume schön sind, daß man aber nicht vergessen soll, daß es sich um Träume handelt.

2.3.5.7 Das Modell und einige grundsätzliche Probleme der Literaturdidaktik

Als gegenwärtige Hauptprobleme der Literaturdidaktik werden von BREDELLA (1989), GLAAP (1989) und RÜCK (1989) folgende Aspekte genannt:

- Die Frage der Text-, vs. Leserorientierung und die mit dieser Frage verknüpften methodischen Probleme,
- die Frage der Textauswahl (literarischer Kanon)

2.3.5.7.1 Zur Frage der Text- vs. Leserorientierung im Unterricht der Oberstufe

Die gegenwärtige Reflexion in der Literaturdidaktik ist durch die Frage der Text-Leser-Interaktion geprägt (BREDELLA 1989, GLAAP 1989, RÜCK 1989). Soll zunächst der Text oder zunächst die Reaktion des Lesers auf den Text als Ausgangspunkt der Interpretation gewählt werden? Wer den Text ins Zentrum stellt, wird seine Arbeit im Unterricht in erster Linie darauf ausrichten, daß die Schüler die Intention des Autors begreifen und in der Lage sind, die vom Autor eingesetzten sprachlichen Mittel zu erkennen. Hier wird also die philologische Perspektive den Vorrang haben. Man wird eher eine statarische als eine kursorische Interpretation bevorzugen und die Betrachtung

der Form wird eine große Rolle spielen. Da der Lehrer über mehr Sachwissen als der Schüler verfügt, wird Lehrerlenkung nicht zu umgehen sein. Wenn dagegen ein Zugang gewählt wird, der den Akzent auf die Leserperspektive legt, wird grundsätzlich an die Leseerfahrung des Schülers angeknüpft und der philologische Aspekt wird eine Nebenrolle spielen.

Zur Frage, ob Lektüren eher statarisch oder kursorisch zu lesen sind, äußerst sich GLAAP (1989, 122):

> "Während die ältere Didaktik dem ersten Modell verpflichtet war, gilt heute die Orientierung an außerschulischen Verwendungssituationen, für die das informationsentnehmende kursorische Lesen einen hohen Gebrauchswert hat, als ebenso wichtig."

Zur Gefahr des Formalismus meint RÜCK (1989, 441):

> "Mit Recht wird vor einer Überbetonung der formalen Seite gewarnt, da durch sie nicht die Freude an der Auseinandersetzung mit dem Text gesteigert, sondern vielmehr der Schüler demotiviert wird." (1989, 441)

Dennoch bedeutet dies nicht, daß die Form wiederum völlig vernachlässigt werden könne, denn es sind "in hohem Maße auch formale Befunde, die den im engeren Sinn literarischen Text vom Trivialtext und vom Sachtext unterscheiden"(RÜCK 1989, 441).

Näher auf die gegenwärtig praktizierten Methoden der Literaturvermittlung eingehend stellt RÜCK fest, daß die wichtigste Form das Intepretationsgespräch sei. Dabei dominiere der Lehrer das Geschehen, was einen an der Hermeneutik und der Rezeptionsästhetik orientierten Zugang unmöglich mache:

> "Wie empirische Untersuchungen zu bezeugen scheinen, steht Interpretation auch heute noch in der Gefahr, auf vorgefertigte Lehrerdeutungen hin verengt und durch deduzierende Frage-Antwortschemata ihres schöpferischen Potentials beraubt zu werden. Demgegenüber erscheint es erforderlich, den Lernenden in 'Spontanphasen' freie Interpretationsspielräume anzubieten und sich auch bei der Erarbeitung von Sinngehalten und Strukturen sowie bei der Ergebnissicherung flexibel zu verhalten." (RÜCK 1989, 443)

Dabei stützt sich RÜCK wiederum auf WERLICH 1986. Schließlich weist er auf den Umstand hin, daß gegenwärtig alternative Bemühungen zur praktischen Überwindung eines einseitig lehrergesteuerten Unterrichts zu beobachten sind. Dabei steht im Vordergrund das selbständige Texterarbeiten im sozialdifferenzierten, kooperativen Gespräch:

"In ihrer Gesamtheit ist die 'neue Didaktik des literarischen Textes' auf Entdeckung und Eigentätigkeit gerichtet." (RÜCK 1989, 443)

Daß das vorliegende Modell die Forderungen nach Schülerorientierung erfüllt, muß nicht eigens nachgewiesen werden. Auch der Anspruch nach einer Verankerung im realen Leben wird eingelöst, und der Kampf gegen den Formalismus bei Interpretationen (RÜCK) ist ein Hauptanliegen des Verfassers.
In zwei Punkten sollen die hier erörterten Positionen ergänzt werden. Dies betrifft einmal die Frage, ob Texte überhaupt eine zentrale Stellung im Unterricht einnehmen sollen, zum anderen das Problem der Phaseneinteilung bei Interpretationen.
- Zur Textorientierung im Unterricht:
Wenn der Oberstufenunterricht darauf abzielt, Lebenskompetenzen aufzubauen, also Problembewältigung als zentrales Anliegen ansieht, so läßt sich folgende logische Kette entwickeln: Die im Unterricht besprochenen Probleme werden geliefert:
a) durch den Alltag der einzelnen Mitglieder der Gruppe,
b) durch die Umwelt der Gruppe, z.B. durch die Medien,
c) durch die Beschreibung des Alltags von Menschen, die zu anderen Zeiten gelebt haben (zugänglich beispielsweise in der Literatur). Texte, zumal literarische, nehmen bei der Zulieferung von Problemfeldern eine wichtige Stellung ein, aber sie sind nur ein Medium des Einstieges unter mehreren. So kann sehr wohl ein von der Klasse gemeinsam erlebtes Ereignis (z.B. der Projekttag) Ausgangspunkt einer ausführlichen Reflexion werden, die nicht zu einem Text, sondern zu einem Rollenspiel führt. Es stellt sich die Frage, ob der Text im herkömmlichen Unterricht nicht eine ungerechtfertigt große Rolle spielt. Diese Textfixierung könnte eine der Ursachen der vielbeklagten methodischen Monotonie (BENZ 1990) im Literaturunterricht der Oberstufe sein. So führt die Tatsache, daß prinzipiell Texte als Ausgangspunkt des Unterrichts gewählt werden, zu der auch heute von den meisten Autoren empfohlenen Phaseneinteilung. Ist aber die Phaseneinteilung methodisch wünschenswert?
- Zur Phaseneinteilung im Literaturunterricht:
Die Aufteilung des Literaturunterrichts in Phasen entspricht nicht dem alltäglichen Zugang zu einem Text im "realen" Leben. In dem hier vorgestellten Modell erfolgt ein "multimedialer" Zugang, der keine klare Phaseneinteilung zuläßt. Hier ein Beispiel: In der Klasse

fokussiert sich das Interesse auf das Thema "Träumen" aufgrund der Tatsache, daß im Unterricht im Rahmen des geistesgeschichtlichen "Durchziehers" gerade das 19.Jahrhundert und FREUD erörtert werden. Das Thema wird im Klassenzimmer durch die Frage aktualisiert: "Wovon träumt Ihr?" In Partnerarbeit, dann in Kleingruppen werden Erfahrungen ausgetauscht. Dann werden surrealistische Bilder gezeigt, in denen sich bekanntlich Traumvisionen wiederfinden, und im Anschluß werden surrealistische Gedichte vorgestellt. Eine Phaseneinteilung würde sich in diesem Zusammenhang künstlich und störend auswirken. Die Reihenfolge ist keine philologische, sondern sie wird vom Thema gesteuert. Das Thema tritt beispielsweise im Alltag der Lerngruppe auf, aktualisiert sich im Klassengespräch, und erst dann erfolgt der Zugriff zu einem Text. Diese Beschreibung bedeutet natürlich nicht, daß immer diese Reihenfolge eingehalten wird. Oft wird auch von Texten ausgegangen, z.B. im Zusammenhang mit Lektüren. Es kann vermutet werden, daß die in fachdidaktischen Publikationen stets empfohlene Phaseneinteilung nicht im Leben verankert ist, sondern in der Routine des Philologen. Wenn Lesen und Interpretieren nach Phasen (womöglich auch mit "Spontanphasen" versehen) erfolgen soll, dann findet Fremdbestimmung statt. Ein normales intellektuelles Leben verläuft dialektisch, und dialektische Prozesse sind nicht in voraussehbaren Phasen geordnet, sondern sie sind spontan und sprunghaft.

2.3.5.7.2 Zur Frage der Textauswahl im Literaturunterricht

Bei der Auswahl der Texte stellt sich die Frage des literarischen Kanons (GLAAP 1989, RÜCK 1989). Ist ein solcher überhaupt wünschenswert?

Die Kanones der 50er und 60er Jahren sind bekanntlich einer heftigen, z.T. auch berechtigten Kritik ausgesetzt worden. Man bemängelte, daß sie meist unreflektiert übernommen und weitertradiert werden. Für den Französischunterricht stellt RÜCK fest, daß eine Neuorientierung im Gange sei. Früher gab es einen klaren Kanon von Lektüren, die der Gebildete beherrschen mußte. Heute sei eine inhaltliche Festsetzung auf lange Sicht nicht mehr möglich und es müsse für einen "offenen Kanon" plädiert werden, auch wenn auf einen Minimalkonsens nicht verzichtet werden kann.

Für die Auswahl der Inhalte sieht GLAAP drei Kriterien als maßgeblich an,

- das literaturwissenschaftliche Kriterium: Universalität, Originalität, Aktualität, Geschlossenheit der Darstellung;

- das Kriterium der Adressatenbezogenheit: die Interessensphäre der Schüler soll bei der Auswahl der Texte Berücksichtigung finden;
- die Anpassung an die Ziele des Fremdsprachenunterrichts:
  die Texte sollen sich für Interpretations- und Kommunikationsgespräche eignen, damit die Fremdsprachenkompetenz gefördert wird.

Aus der Sicht des vorliegenden Modells muß das erste Kriterium (literaturwissenschaftliches Kriterium: Universalität, Originalität, Aktualität und Geschlossenheit der Darstellung) voll anerkannt werden. Es dürfen nur Texte behandelt werden, die sich lohnen, gelesen zu werden. Nun lassen sich diese Texte am besten dadurch ermitteln, daß sie von den Angehörigen des jeweiligen Kulturkreises als wertvoll empfunden werden. Auch wenn das französische Schulwesen einen gewissen Konservativismus aufweist, ist die Tatsache, daß BALZAC und VOLTAIRE von den Franzosen selbst als unumgänglich erachtet werden, aus didaktischer Sicht Grund genug, um diese Autoren auf den Lehrplan des Französischunterrichts in Deutschland zu setzen. Wenn diese Werke in Frankreich kanonisiert sind, kann man davon ausgehen, daß sie das Kriterium der Universalität, der Originalität, der Aktualität und der Geschlossenheit der Darstellung aus französischer Sicht erfüllen. Hier unterscheidet sich die Perspektive des Didaktikers von der des Literaturwissenschaftlers: während es in der Didaktik primär darum geht, Zugang zur fremden Kultur über die Produktionen zu suchen, die deren Angehörigen als wertvoll empfinden, beschäftigt sich der Literaturwissenschaftler mit der fremden Literatur auch unabhängig von deren Einschätzung durch die autochtonen Leser. Das zweite Kriterium (Adressatenbezogenheit) ist bereits weniger zwingend, denn die Adressatenbezogenheit eines Textes kann erst dann festgestellt werden, wenn sich Adressaten mit ihm befaßt und eine Meinung dazu geäußert haben. Wer kann also die Interessensphäre des Schülers bestimmen, bevor dieser sich mit dem entsprechenden Gegenstand befaßt hat? Hier gilt MEYERs Gedanke (1987, 415):

> "Die Berücksichtigung der Schülerinteressen ist nicht eine mechanisch gedachte Voraussetzung, sondern eine Aufgabe des Handlungsorientierten Unterrichts: Handlungsorientierter Unterricht schafft die Freiräume, in denen sich die Schüler im handelnden Umgang mit dem neuen Thema ihrer Interessen bewußt werden können."

Erst in der Auseinandersetzung mit einem Text läßt sich also feststellen, ob er eine vorher noch unentdeckte Interessenlage trifft. Zum dritten Kriterium schließlich, also zu der Forderung, daß die gewählten Texte sich zum interpretativen Gespräch eignen sollen, ist in Weiterführung des bereits unter **2.3.5.7.1** dargelegten Gedankens festzustellen, daß ein literarisches Klassengespräch nicht unbedingt über einen Text eingeleitet werden muß. Oft entwickelt sich ein ausführliches literarisches Gespräch auf der Basis eines Bildes, einer Frage (z.B. "Erzählt von Euren Träumen") oder einer These. Der Text ist nur ein Element, der eingebaut werden kann, aber nicht Ausgangspunkt und Endpunkt jedes literarischen Gespräches. Das in der Dokumentation geschilderte Unterrichtsmodell für die Oberstufe zeigt zwar die starke Präsenz literarischer Texte auf, aber es sind ebenso Bilder, Karikaturen, geschichtliche Abrisse, Landkarten und Lieder enthalten. Unterricht wird als Reise durch die Geschichte veranstaltet. Hier ist andererseits hervorzuheben, daß Texte gelesen oder Chansons gehört werden können, ohne daß sich ein Interpretationsgespräch notwendig anschließen muß. Oft geht es nur darum, Stimmungen zu induzieren, die rezeptiv für Inhalte machen und die Bereitschaft zur Reflexion wecken. Schließlich erörtert GLAAP (1989) in seinem Handbuchartikel zur Literaturdidaktik die Frage der für den Literaturunterricht geeigneten literarischen Gattungen. Es stellt fest, daß sich narrative Kurzformen auf Grund ihres überschaubaren Umfanges großer Beliebtheit erfreuen. Zum **Roman** führt er aus, daß er in den 60er und 70er Jahren folgende Kriterien erfüllen mußte: er sollte zeitgenössisch sein, Lebenshilfe anbieten, entwicklungspsychologische Normen beachten, Spiegel der Kultur sein, den Schüler zur Stellungnahme herausfordern und zum privaten Lesen motivieren (HUNFELD 1981). Heute bemühe man sich, die Auswahl eines Romans "aus der Distanz zum hergebrachten Literaturverständnis und zur damit zusammenhängend überlieferten Vermittlungstechnik zu begründen" (HUNFELD 1981). Es solle stärker die besondere Situation des fremdsprachlichen Unterrichts und das besondere Erkenntnisinteresse des Schülers in dieser spezifischen Situation Berücksichtigung finden. Im vorliegenden Modell wird die Position vertreten, daß Romane ihren Platz im Unterricht des Leistungskurses haben. Der Vorteil von Romanen ist, daß darin ganze Sinnsysteme entwickelt werden, während in Kurzformen dies nur bedingt möglich ist. Es finden sich auch regelrechte sprachliche Monumentalgemälde - z.B. in ZOLAs **Germinal**, - die ebenfalls nur im Roman zur Entfaltung kommen. Schließlich ist die Darstellung der Entwicklung von literarischen Gestalten nur im Roman

zu leisten. Insofern ist der Roman, wenn in die fremde Welt tief eingedrungen werden soll, eine nicht zu umgehende Gattung. Methodisch empfiehlt sich eine Kombination von statarischem und kursorischem Lesen. Wichtig ist, daß die relevanten Stellen des Textes verstanden werden. Im Unterricht des Verfassers werden Romanabschnitte, die den Übergang von einer Kernstelle zur anderen bilden, gelegentlich auf Deutsch vorgelesen, um eine gewisse Straffheit der Lektüre insgesamt zu gewährleisten. Es empfiehlt sich, Romane zügig - nie länger als zweieinhalb Wochen - zu behandeln. Sonst ist die Gefahr groß, daß das Interesse der Schüler (und des Lehrers) erlahmt. Zum **Drama** stellt GLAAP fest, daß in der Fachdidaktik die Tendenz herrsche, die Aufführung von Theaterstücken zu empfehlen, wobei Abweichungen vom Text akzeptiert werden, wie dies eben am Theater der Fall sei. Auf diese Weise wird auch der Forderung Genüge getan, die Mitentwicklung des Textes durch den Lerner zu ermöglichen. Der Verfasser ist der Ansicht, daß es prinzipiell günstig ist, Textabschnitte - seien sie Dramen entnommen oder Romanen - darstellen zu lassen. Auf diese Weise werden Situationen, die bei der reinen Lektüre schwer zu greifen sind, plötzlich lebendig. Ähnliches gilt für literarische oder historische Gestalten (siehe in dem Teil "Unterrichtsdokumentation Oberstufe 1988/91" die inszenierten Gespräche zwischen MONTAIGNE, RABELAIS, RONSARD und A. D'AUBIGNE). In Bezug auf die **Lyrik** meint GLAAP, daß sich die Meinung über ihre Notwendigkeit häufig geändert habe (HUNFELD 1982). Als Vorzug werde angeführt, daß die Lyrikinterpretation zum genauen Hinsehen zwingt. Das Gedicht an sich biete, ob in der Muttersprache oder in der Fremdsprache die "hermeneutische Blockade" (HUNFELD) an, die nur durch Konzentration auf die Sprache zu überwinden sei. Aus der Perspektive des vorliegenden Ansatzes spielen lyrische Texte eine wichtige Rolle. Sie werden vorwiegend im Zusammenhang mit der Evozierung von Epochen eingesetzt. Lyrische Texte zaubern Stimmungen hervor, die mit Prosa (bis auf ZOLA) nur schwerlich zu erreichen sind. Um die Atmosphäre in der industrialisierten Welt am Anfang des 20. Jh zu evozieren, wird z.B. das Gedicht von E. VERHAEREN "*La ville*" vorgelesen (siehe "Unterrichtsdokumentation"), aber **nicht interpretiert**. Die Interpretation würde nur die Stimmung zerstören. Das im Anschluß vorgetragene Gedicht von G. HEYM, "*Der Gott der Stadt*" wird ebenfalls nicht interpretiert. Das bedeutet allerdings nicht, daß im Unterricht des Verfassers prinzipiell keine Gedichte interpretiert werden. Es werden, wie im herkömmlichen Unterricht auch, Gedichte analysiert, insbesondere um die evokatori-

sche Kraft der Sprache - z.B. die Funktion von Metaphern - genauer zu beleuchten. Sehr im Sinne des vorliegenden Ansatzes ist schließlich RÜCKs Feststellung im Hinblick auf literarische Formen, die den traditionellen Literaturbegriff sprengen (z.B. Fernsehfassungen von Romanen oder Dramen):

> "Vielfach kann von dergleichen literarischen Formen her auch zur Reflexion über aktuelle Ereignisse (zum Beispiel politischer Art) angeregt werden, so daß sich eine enge Verbindung zwischen landeskundlichen Themen und deren literarischer Umsetzung ergibt." (RÜCK 1989, 442)

Der Verfasser hält eine enge Verbindung zwischen Landeskunde und Literatur ebenfalls für sehr wünschenswert und praktikabel. Allerdings ist eine Darstellung der von ihm im Unterricht in dieser Absicht verwendeten Verfahren im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

2.3.6 Das Oberstufenmodell und die in BENZ (1990) ermittelten Lernerwünsche

Die Untersuchung von BENZ (1990) hat gezeigt, daß die heftigste Kritik nicht die Textauswahl, sondern die methodische Handhabung trifft (BENZ 1990, 226):

> "Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen die methodische Seite als offenbar eines der Kernprobleme des gegenwärtigen Literaturunterrichts aus."

Besonders bemängelt werden (ebd.):

- der schematischen Ablauf der Stunden und die Monotonie des Zugangs,
- das Übergewicht der Sprach- und Formanalysen,
- die schablonenhafte Anwendung von Interpretationsmodellen,
- das Überangebot an - meist philologischem - Detailwissen und die Vernachlässigung eines größeren historischen und geistesgeschichtlichen Überblicks ,
- der Mangel an Aktualitätsbezug und
- die Ferne zum Alltag der Lerner.

Das hier vorgestellte Modell scheint eine Abhilfe gegen die genannten Mängel anzubieten: Das Modell rückt von Positionen ab, die einen rein philologischen Zugang bevorzugen, und sucht den Weg einer lebensweltlich orientierten Literaturinterpretation. Sprach- und Formbetrachtung sowie philologisch geprägte Textinterpretationen werden zwar einbezogen, aber nur als eine unter mehreren Formen der Annäherung. Einem Lernerbedürfnis kommt das vorgestellte Modell besonders entgegen: dem Wunsch, einen Überblick

über die Literatur und die Geistesgeschichte zu bekommen. Dies wird durch die Einbeziehung systematischer "Durchzieher" gewährleistet. Es wird also dem Drang des Schülers nach Strukturen Rechnung getragen, aus der Erkenntnis heraus, daß über Strukturen ihr Bedürfnis nach kognitiver Kontrolle befriedigt werden kann.

2.3.7 Schlußgedanken zum Oberstufenmodell

Durch das hier vorgestellte Modell für die Behandlung von Literatur und Geistesgeschichte in der Oberstufe wird versucht, eine Reihe von Mängeln des Literaturunterrichts zu beheben. Anstelle der nach wie vor in der Praxis vorherrschenden Textorientierung soll an die Bedürfnisse der Lerner angeknüpft werden. Das bedeutet insbesondere, daß die kognitive Kontrolle durch die Bereitstellung von Überblicks- und Strukturwissen erleichert werden soll. Das exemplarische Prinzip wird also sehr dezidiert durch das Strukturprinzip ergänzt. Ferner wird die Person des Schülers bei der Reflexion über Literatur stärker einbezogen als es in der Regel der Fall ist. Dies geschieht nicht nur dadurch, daß er zu den in der Literatur behandelten Problemen zunächst befragt wird, bevor eine Begegnung mit der literarischen Verarbeitung erfolgt, sondern auch indem er über die eigenen Antriebe reflektiert. Das als Analyseinstrument angebotene Konstrukt soll die Kontrolle des Schülers über den Kulturbereich des Ziellandes erhöhen.

Über den Aufbau deklarativen Wissens über Geistesgeschichte und Literatur des Ziellandes hinaus sollen die Dimensionen gefördert werden, die im Zusammenhang mit der Aufstellung des Lernerkonstruktes als wesentlich im Sinne der Lebensbewältigung beschrieben wurden. Grundsätzlich dürfte also für das Oberstufenmodell die Wirkung greifen, die bereits für die Unter- und die Mittelstufe in Anspruch genommen wurde, nämlich eine Erhöhung des Kontrollniveaus des Lerners durch die Förderung von epistemischer und heuristischer Kompetenz, die Erhöhung des Selbstbewußtseins, des explorativen Verhaltens, der Abstraktheit und der Distanz.

3. Abschließende Bemerkungen zum Curriculum

Bei der Beschreibung des Curriculums wurde versucht, die Verknüpfung zwischen dem Lernerkonstrukt und den didaktischen Entscheidungen deutlich herauszuarbeiten. Ferner wurde selektiv vorgegangen insofern, als nur die Aspekte bersprochen wurden, die die Originalität des Modells begründen. So wurden bei der Schilderung des Anfangsunterrichts

die Inhalte nicht eigens aufgeführt, weil sie in der Fachwelt weitgehend konsensuell und einer ständigen Aktualisierung unterworfen sind. Das eigentliche Problem im Anfangsunterricht liegt in der Methode, und auf diese wurde auch im Unterstufenteil zentral eingegangen. Dies gilt ebenfalls für die Arbeit in der Mittelstufe, wobei inhaltlich in erster Linie die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Auslandsaufenthalten thematisiert wurde. Die Darstellung des Curriculums für die Unter- und Mittelstufe erfolgte also elliptisch: was aus der Sicht des Verfassers im gegenwärtig praktizierten Unterricht befriedigend erscheint, wurde bei der Aufstellung des Curriculums nicht eigens angeführt. Lediglich auf der Ebene der Oberstufe wurden sowohl die Inhalte als auch die didaktischen Maßnahmen detailliert beschrieben, und hier auch nur in dem Teil, der sich auf die Geistesgeschichte und die Literatur bezieht. Nicht erörtert beim Oberstufenmodell wurde die Sprachbetrachtung und die Landeskunde, getreu der eingangs getroffenen Entscheidung, pro Lernstufe nur den Aspekt zu behandeln, der institutionell in der jeweiligen Stufe im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, also im Anfangsunterricht die Sprachbetrachtung, in der Mittelstufe die Landeskunde und in der Oberstufe die Geistesgeschichte und die Literatur.

Insofern könnte dem Leser das Curriculum als bruchstückhaft erscheinen. Ein komplettes Curriculum vorzulegen hätte den Nachteil enthalten, daß die Arbeit an vielen Stellen bereits Bekanntes hätte enthalten müssen. Die Bezeichnung **Curriculum**, als Vorgabe fachspezifischer und pädagogischer Ziele, als detaillierte Beschreibung von methodischen Schritten sowie die Nennung der Inhalte, die zur Erreichung dieser Ziele vermittelt werden, wird zur Kennzeichung der vorliegenden Arbeit dem Begriff **Methodik** vorgezogen. Bei einer **Methodik** liegt der Schwerpunkt auf den im Unterricht anzuwendenden Maßnahmen, in dem dargestellten Konzept aber spielt die Festlegung der Ziele eine ebensowichtige Rolle.

Da die Entwicklung des Curriculums aus der Praxis heraus erfolgte, und dieses alle Jahrgangsstufen von der 7. Klasse bis zum Abitur umfaßt, nahmen die Arbeiten etwa zehn Jahren in Anspruch. Das Material, das die zeitlich bereits länger zurückliegenden Stufen - also die Unter- und die Mittelstufe - betrifft, konnte in der Zwischenzeit bereits publizistisch ausführlich verwertet werden, so daß die Beschreibung der Unter- und Mittelstufe in der vorliegenden Schrift knapp ausfallen konnte. Die Schilderung der

Oberstufe dagegen mußte ausführlicher vorgenommen werden, weil hier auf keine früheren Publikationen verwiesen werden konnte.

Beim folgenden empirischen Teil, in dem die Auswirkungen des Ansatzes in der Praxis beschrieben werden, wird sich die Gewichtung umkehren: am ausführlichsten wird über die Rezeption des Unterstufenmodells berichtet. Das liegt daran, daß der Anfangsunterricht nach LdL seit bereits längerer Zeit und von einer signifikanten Anzahl von Kollegen praktiziert wird, so daß hinreichend Material gesammelt werden konnte. Die Rezeption des Oberstufenkonzeptes kann dagegen im empirischen Teil der Arbeit nur ansatzweise beschrieben werden, denn gegenwärtig liegen wenig Erfahrungen von Lehrern vor.



III. TEIL

DIE EMPIRISCHE PRÜFUNG

Im folgenden sollen die Hypothesen über die Wirkung des Curriculums empirisch geprüft werden. Als Material werden Einzeldokumente (Schüler- und Studenteninterviews, Schüler- und Studententagebücher, Filme), sowie die auf der Basis einer schriftlichen Befragung gesammelten Urteile von 312 Kollegen, die sich mit der Methode näher befaßt haben, herangezogen.

Wissenschaftsmethodologische Vorüberlegungen

Die vorliegende Arbeit läßt sich in die Gattung der Handlungsforschung einordnen. Die Probleme, vor allem aber der Wert der Handlungsforschung (Aktionsforschung), sind in den letzten Jahren in zahlreichen sozialwissenschaftlichen Publikationen beschrieben worden (ASCHENBACH 1992, WESTMEYER 1992, KLEIBER 1992). An dieser Stelle kann auf diese Frage nur andeutungsweise eingegangen werden.

Die von LEWIN (1953) begründete Handlungsforschung weist folgende Merkmale auf (KLEIBER 1992):

- Beteiligung der Forscher am Gruppenprozeß (Verschränkung von Forschung und gesellschaftlicher Praxis)
- Arbeit der Forscher mit natürlichen gesellschaftlichen Gruppen und
- Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Auswertung und Nutzung der Forschungsergebnisse.

Zur Benennung der mit Aktionsforschung verbundenen Probleme scheint es am zweckmäßigsten, den entsprechenden Auszug aus KLEIBER (1992, 284 f.) wiederzugeben:

> "Die **empirische Aktionsforschung** hat das Ziel, etwa analog dem Modell der kinischen Medizin Handeln und Ergebnisse des Handelns aufzuzeichnen und Erfahrungswerte zu generieren, die genutzt werden können, um in anderen Situationen angewandt zu werden. Dabei sind vor Beginn der Aktion/Intervention Methoden festzulegen, Hypothesen zu formulieren und Aussagen bzgl. der Effekte geplanter Interventionen zu machen, um deren Richtigkeit im praktischen Vorgehen zu prüfen. Doch hier muß mit noch größeren Schwierigkeiten gerechnet werden: Sie betreffen nicht nur die Generalisierbarkeit der Erfahrungen aus der Gruppenarbeit oder die Schwierigkeit, die Betroffenen überhaupt zur klaren Hypothesenbildung über Wirkzusammenhänge zu veranlassen, sondern auch die

Überlastung, die sich durch die Zusatzaufgabe "Forschung" ergibt. Auch ist es nicht leicht, das eigene Handeln wirklich objektiv wahrzunehmen und zu beurteilen, wenn man gleichzeitig Akteur und Beobachter (Forscher) sein soll.
Bei der schwierigsten H.-Variante, **der experimentellen Aktionsforschung**, sind gleichzeitig die größten Schwierigkeiten, aber auch Erkenntnisse zu erwarten. Sie beansprucht nämlich, kontrollierte Forschung über die relative Effektivität verschiedener Handlungs- oder Interventionstechniken zu sein. Auch hier gibt es Konflikte zwischen Messen und Handeln, Fehlerquellen, etwa durch Schwierigkeiten bei den Messungen, Widerstände der Gruppenmitglieder etc."

Zu den von KLEIBER aufgezählten Merkmalen und Probleme kann in bezug auf der vorliegenden Arbeit folgendes festgestellt werden:

- Ziel der Anstrengungen ist es, "Handeln und Ergebnisse des Handelns aufzuzeichnen und Erfahrungswerte zu generieren", die in anderen Situationen angewandt werden können. Wenn also nachgewiesen wird, daß nicht nur der Verfasser, sondern auch eine repräsentative Anzahl von Kollegen die entwickelten Verfahren mit subjektivem - oder natürlich noch besser mit objektivem - Erfolg anwenden können, dann kann dieses Ziel als erreicht gelten.
- "Dabei sind vor Beginn der Aktion/Intervention Methoden festzulegen, Hypothesen zu formulieren und Aussagen bzgl. der Effekte geplanter Interventionen zu machen, um deren Richtigkeit im praktischen Vorgehen zu prüfen." In der vorliegenden Arbeit werden Hypothesen über die Effekte des vorgeschlagenen Curriculums aufgestellt. Die Prüfung der Hypothese erfolgt sowohl im Unterricht des Verfassers selbst als auch über die Reaktion seiner Kollegen und ihrer Schüler. Aus der Fülle unkontrollierbarer Faktoren, insbesondere des hohen Anteils an subjektiven Bewertungen erwachsen Fehlerquellen, die nur durch den qualitativen Wert (tief in die Persönlichkeit der Beteiligten reichende Erkenntnisse) der Daten ausgeglichen werden können.
- Daraus ergibt sich eine Überlastung "durch die Zusatzaufgabe Forschung".
- "Auch ist es nicht leicht, das eigene Handeln wirklich objektiv wahrzunehmen und zu beurteilen, wenn man gleichzeitig Akteur und Beobachter (Forscher) sein soll." In dem hier konkret vorliegenden Fall besteht diese Schwierigkeit; sie wird sogar noch dadurch verschärft, daß der Verfasser gleichzeitig Verbreiter der Innovation ist und naturgemäß eine besonders geringe Sensibilität für Falsifizierungen seiner Hypothesen besitzen dürfte.
- Die schwierigste Handlungsforschungsvariante ist die **experimentelle Aktionsforschung.**

Der Vorteil der Handlungsforschung bleibt, daß "mit dem kombinierten Einsatz verschiedener Methoden und Instrumente (**Methodenmix**) eine Vielzahl relevanter Aspekte der Untersuchungsfrage zu ermitteln und auch nicht intendierte und nicht erwartete Wirkungen aufzuspüren sind." (FERENSZKIEWICZ 1992, 164)

Der III. Teil der Arbeit ist der empirischen Prüfung der Hypothesen gewidmet. Dies geschieht, indem die Durchführung des Curriculums als Projekt evaluiert wird. Mit **Evaluation**

> "werden Vorgehensweisen bezeichnet, mit denen die Wirkungen sozialer Aktivitäten (Projekte, Programme, Politiken) zu analysieren und deren **Wirksamkeit** für bestimmte Zielsetzungen zu beurteilen." (FERENSZKIEWICZ 1992, 162)

Da im Bereich empirischer Forschung den handlungsorientierten Verfahren zunehmend Aufmerksamkeit geschenkt wird, erfolgt konsequenterweise eine Anpassung der Evaluationstechniken, indem rein quantitative Vorgehensweisen durch qualitative ergänzt werden:

> "Neben objektiven und subjektiven **Arbeitsanalyseverfahren** werden auch **teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews, Expertengespräche, Dokumentenanalysen** und **Gruppendiskussionen** als angemessene Methoden für die Erhebung der Daten angesehen." (FERENSZKIEWICZ ebd. 164)

Bei der Beschreibung des Curriculums wurden bereits Unterrichtsprotokolle herangezogen. Für die Evaluation werden ethnomethodologische Verfahren (Interviews, Diskussionen, Erfahrungsberichte und Tagebücher) aber auch quantitativ ausgerichtete Techniken (Befragung) verwendet.

Hinweise zu den Darstellungsproblemen bei der vorliegenden Untersuchung

Während der zehn Jahre, die seit Beginn des Projektes vergangen sind, wurde intensiv empirisches Material gesammelt. Davon kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur ein Bruchteil verwendet werden. Darin liegt ein Teil der Darstellungsproblematik: bei empirischen Untersuchungen, deren Vorgehen als **rein quantitativ** zu bezeichnen ist, wirkt, wenn es darum geht, eine Hypothese empirisch zu untermauern, allein die Datenmasse überzeugend. Bei dieser Art von Untersuchungen werden beispielsweise mehrere Tausend Testpersonen einbezogen (siehe z.B. KROHN 1981) und die gesammelte Datenmenge erreicht ein entsprechend beeindruckendes Volumen. Meist werden aber

bei diesem Verfahren nur wenige Variablen erfaßt, und diese bleiben in Bezug auf die persönliche Implikation der Testpersonen an der Peripherie. Anders in der vorliegenden Arbeit: hier handelt es sich um eine Langzeitstudie, die teilweise tiefgreifende Veränderungen im Verhalten der Testpersonen, seien es Schüler, Studenten oder Kollegen zu erfassen versucht. Insofern muß sich der Verfasser auch hier darauf verlassen, daß der Leser hinter den quantitativ bescheiden wirkenden Zahlen, Zitaten aus Briefen und Tagebüchern und den Erfahrungsberichten die Vorleistungen erkennt, die von Seiten des Wissenschaftlers erbracht werden mußten, bis die Testpersonen das zur Preisgabe wesentlicher Erfahrungen nötige Vertrauen entwickelt hatten. Die Befragung von 312 Kollegen beruht beispielsweise auf einer Vorarbeit, die bereits vor 5 Jahren begonnen hat und den langsamen und kontinuierlichen Aufbau einer persönlichen Vertrauensbeziehung zwischen dem Forscher und den Befragten diente. Diese Arbeit hatte u.a. zum Ziel, die Unterrichtsroutinen, die sich bei den Kollegen in teilweise Jahrzehnten währender Berufsausübung gefestigt hatten, in Frage zu stellen, aufzubrechen, und durch andere Techniken zu ersetzen. Ein solcher Prozeß kann - wenn er sich auf eine Population von mehreren hundert Kollegen bezieht - in einer wissenschaftlichen Arbeit nur sehr partiell nachgezeichnet werden, obwohl er vom Erkenntniswert rein quantitativ gesammeltes Material übertreffen dürfte. Einen Einblick in die damit verbundenen Probleme und Anstrengungen gewährt die Dissertation von M. SCHOCKER-DITFURTH (1992) über innovative Fortbildungsmodellen, in der das vom Verfasser im Zusammenhang mit der empirischen Prüfung des Curriculums ins Leben gerufene Kontaktsystem als eines unter vier Fortbildungskonzepten untersucht wird[45].

Als Forschungsstrategie wurde also eine Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahren gewählt. Es wurden Einzeldokumente gesammelt, die sich qualitativ auswerten

[45] Als weitere Fortbildungskonzepte untersucht die Verfasserin a) die im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung (HILF) seit 1981 unter der Leitung von Christoph EDELHOFF durchgeführten Lehrgänge zur "erlebten Landeskunde", b) ein seit 1978 an der Royal Danish School of Educational Studies unter der Leitung von M. P. BREEN und CH. CANDLIN (bis 1987) G. GABRIELSEN und L. DAM angebotenes Programm, das die Implementation von Innovationen fördern soll, c) ein vom Language Teaching Centre, University of York unter der Leitung von M. BUCKBY und M. CALVERT seit 1989 veranstalteter Fortbildungszyklus.

lassen, und eine schriftliche Befragung durchgeführt, die sowohl quantitativ als auch qualitativ interpretierbar ist.

Die empirische Prüfung der Wirkung des Unterstufenmodells (Schwerpunkt "Lernen durch Lehren") wird hauptsächlich auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung erfolgen. Die Prüfung des Mittelstufenkonzeptes mit dem Schwerpunkt "Landeskunde, Reise ins Zielland" wird im wesentlichen mit Hilfe von Schüler- und Studententagebüchern geschehen. Die empirische Untersuchung der Wirkung des Oberstufenteils schließlich wird auf der Grundlage ausführlicher Stellungnahmen von Schülern, Studenten und Kollegen geleistet.

Prinzipiell können zum jetzigen Zeitpunkt die Vorteile des Modells nicht "wissenschaftlich exakt" nachgewiesen werden. Es ist kennzeichnend für die Aktionsforschung und den hier gewählten ethnomethodologischen Zugang, daß der Aussagewert ihrer Resultate weitgehend von der Bereitschaft des Lesers abhängt, die subjektiven Äußerungen der "Testpersonen" als relevant zu betrachten. Auch wenn eine repräsentative Anzahl von Lehrern und Schülern positive Effekte des Modells beschreibt und es als überlegen gegenüber anderen fremdsprachendidaktischen Konzepten bezeichnet, kann es durchaus sein, daß diese Urteile für den **rein quantitativ** arbeitenden Forscher keine Relevanz besitzen. Insofern ist der Verfasser darauf angewiesen, daß der Leser bereit ist, die subjektiven Urteile der Probanden selbst subjektiv nachzuvollziehen und als aussagekräftig zu akzeptieren. Wenn also die Abnehmer (Schüler, Studenten, Lehrer) dem Modell optimierende Wirkungen beimessen, gelten - so die Position des Verfassers - die Hypothesen als verifiziert.

1. Das Unterstufenmodell (Schwerpunkt LdL)

Als Beleg für die optimierende Wirkung des Unterstufenteils des Curriculums (Schwerpuntk LdL), soll aufgezeigt werden, daß eine repräsentative Anzahl von Kollegen die Methode erfolgreich im Unterricht einsetzt. Insofern wird sich dieser Teil der Arbeit mit der Frage befassen, inwieweit die am Modell interessierten Kollegen das Modell wirklich rezipieren und verwenden, welche Vorteile sie darin entdecken und welche Probleme sie darin sehen.

Im folgenden wird zunächst beschrieben, auf welchem Wege eine Gruppe von Kollegen gewonnen werden konnte, die bereit waren, sich mit dem Ansatz zu befassen.

1.1 Die Gewinnung einer Testgruppe

Als der Verfasser die Methode LdL entwickelt hatte und auf zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen oder Tagungen vorstellte, wurde ihm stets entgegengehalten, es würden Vergleichsuntersuchungen fehlen. Die von ihm behaupteten Erfolge seien zunächst lediglich aus seiner Sicht Erfolge, es gebe dafür keine konkreten Beweise. Ferner sei der Verfasser der einzige, der das Verfahren LdL anwende. Da er es aus wissenschaftlichen und ethischen Gründen nicht als sinnvoll empfand, einen langfristigen Vergleich zwischen zwei Klassen anzustellen, bei dem er eine Klasse "traditionell", die andere nach LdL unterrichtet hätte, bemühte sich der Verfasser, Kollegen anzusprechen, ob sie bereit seien, selbst nach LdL zu unterrichten. Versuche, eine institutionelle Unterstützung beim Durchführen des Projektes zu finden, schlugen fehl. Ein Antrag bei der DFG wurde abgelehnt wegen "Lehrwerkscharakter des Vorhabens", ein von der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen (Bayern) unternommener Vorstoß in die Richtung eines begrenzten, von ihr betreuten Projektes mit 30 bayerischen Lehrern wurde unmittelbar vor Beginn durch das Bayerische Kultusministerium verhindert (vgl. die Beschreibung des Vorgangs in MERZ 1985, 382-388). Da nun die finanzielle und wissenschaftliche Unterstützung, die das Durchführen eines institutionell getragenen Projektes gewährleistet, fehlte, mußte der ungleich schwerere Weg privater Bemühungen eingeschlagen werden. Der Verfasser war darauf angewiesen, so oft wie möglich auf Fortbildungsveranstaltungen "aufzutreten", um für die Methode zu werben, damit Kollegen eventuell bereit wären, sich auf ein LdL-Experiment einzulassen. Dies geschah, indem er zunächst in der Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen (Bayern), dann auf Fachsitzungen einzelner Gymnasien, auf Veranstaltungen des FMF und auf Kongressen sein Modell vorstellte. Der Verfasser mußte, um genug Kollegen anzusprechen, in zehn Jahren insgesamt mehr als 300 Vorträge halten. In diesem Zusammenhang entwickelte er **Didaktische Briefe**, die das Ziel hatten, den kontaktierten Lehrern eine Anwendung von LdL im Unterricht zu ermöglichen. 1987 entstand die Idee, die mit didaktischen Briefen bisher belieferten Kollegen einmal anzuschreiben, um sie zu fragen, ob sie die Methode tatsächlich anwendeten. Dies führte auch zu einer Begegnung und es wurde beschlossen, eine Art Kontaktnetz mit Kontaktbriefen und Treffen ins Leben zu rufen. Das Netz, das bei seiner Gründung aus 20 Mitgliedern bestand, erreichte Ende 1991 etwa 500 Kollegen, die alle zwei Monate mit Hilfe der Kontaktbriefe über den Fortgang des Projektes informiert werden. Die Kollegen

im Kontaktsystem bekommen Unterrichtsentwürfe und konkrete Tips, die mit der Methode LdL in Einklang stehen, und es werden regelmäßig Erfahrungsberichte, die Kollegen an der Basis anfertigen, vervielfältigt und versandt. Hier muß ein Aspekt hervorgehoben werden, der wichtig ist, wenn man die personelle Zusammenstellung des Kontaktsystems begreifen will: bei der Aufnahme der Interessenten wird ein "Filtersystem" eingebaut, das gewährleistet, daß die aufgenommenen Kollegen mehr als nur ein flüchtiges Interesse für das Modell zeigen: es werden nur die Kollegen in das Kontaktsystem übernommen, die den Verfasser anschreiben, beispielsweise im Anschluß an eine Fortbildungsveranstaltung (es wird also keine Liste zum Eintragen während der Veranstaltung herumgereicht). In der Regel wirkt sich diese Forderung positiv im Sinne einer "Auslese" aus, denn nach einer Fortbildungsveranstaltung schreiben tatsächlich nur etwa 10% der Lehrer. Diese Kollegen werden dann mit einem "Standardpaket" beliefert, das wiederum einen "Meldebogen" enthält. Erst wenn sie diesen Bogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben, werden sie endgültig in die Kartei übernommen. Auf diese Weise werden nur etwa 5% der anfangs Interessierten in das System integriert. Es mußten also ungefähr 10.000 Kollegen angesprochen werden, bevor die Zahl von 500 wirklich Interessierten erreicht werden konnte.
Nun verfügt der Verfasser also über eine repräsentative Anzahl von Kollegen, die sich mit der Methode ernsthaft befassen und sie zum großen Teil auch mit "subjektivem" Erfolg praktizieren. Der objektive Erfolg läßt sich mit den hier zur Verfügung stehenden Mitteln nicht exakt messen.

1.2 Die Befragung

Bis vor kurzem wurde die im Kontaktsystem organisierte Gruppe noch nie mit einer Befragung konfrontiert, denn bei dieser Zusammenarbeit ging es in erster Linie darum, die Methode an der Basis zu verbreiten. Die wissenschaftliche Aufarbeitung war nur ein sekundäres Ziel. Um aber im Hinblick auf die vorliegende Publikation zu erfahren, ob und in welchem Maße die Methode LdL angewandt wird, hat es sich angeboten, eine empirische Erhebung durchzuführen.
Die Untersuchung wurde vom Verfasser initiiert und in Zusammenarbeit mit R. TREPL, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Soziologie II an der Universität Eichstätt realisiert, der dafür bürgen soll, daß die Erhebung den Erfordernissen sozialwissen-

schaftlicher empirischer Forschung entspricht. Im folgenden werden die für den Leser wichtigsten Daten und Ergebnisse zusammengefaßt. Der wissenschaftliche Bericht ist als Anhang II beigelegt.

1.2.1 Methodisches Design

Als Erhebungsinstrument wurde angesichts der zu untersuchenden Population (geographisch verstreut) die schriftliche Befragung gewählt. Dabei wurde zunächst vom Verfasser ein Fragebogen entwickelt, der dann Schritt für Schritt mit Hilfe des Sozialwissenschaftlers auf die Erfordernisse einer wissenschaftlichen Erhebung hin modifiziert wurde.
Nach einem Pretest mit zehn Personen wurden ab dem 1. Dezember 1991 die Fragebogen an 480 Mitglieder des Kontaktsystems versandt. Bis zum 31.1.1992 wurde mit 312 verwertbaren Fragebogen eine Gesamtrücksendequote von 65,0% erzielt. Die Ausschöpfung erreichte damit einen für schriftliche Befragungen akzeptablen Wert.

1.2.2 Ergebnisse der Befragung

Es werden zunächst Angaben zur untersuchten Population geliefert; im Anschluß erfolgt die Auswertung der Fragebogen.

1.2.2.1 Daten zur befragten Population

Die Beschreibung der befragten Population stellt gleichzeitig eine Beschreibung der Mitglieder des Kontaktsystems dar. Insofern sind die hier genannten Daten nicht nur für diese punktuelle Untersuchung relevant, sondern sie geben gleichzeitig Auskunft über eine stabile Gruppe, die weiterhin als Projektgruppe konstituiert bleibt.

Geschlechterproportion der Befragten

In der untersuchten Gruppe von 312 Kolleginnen und Kollegen sind Männer und Frauen annähernd gleich stark vertreten. 51,6% der Befragten waren männlich, 48,8% waren weiblichen Geschlechts.

Altersverteilung

Das Hauptkontingent der Befragten ist zwischen 41 und 50 Jahre alt, das Durchschnittsalter beträgt 42,1 Jahre. Nur 9,8% der Befragten waren jünger als 31. Dies ist insofern

bedeutsam, als ihre Beurteilung des didaktischen Konzeptes auf dem Hintergrund einer beachtlichen beruflichen Erfahrung erfolgt.

Funktionen der Befragten

Über das Lehramt hinaus übt knapp ein Drittel (101) der Befragten Funktionen aus. Es sind im einzelnen (Mehrfachantworten zugelassen):

Fachbetreuer(in)	14,1%	(44)
Seminarlehrer(in)	10,6%	(33)
Dozent in der Lehrerfortbildung	7,7%	(24)

Schultypen

Die Befragten unterrichten an folgenden Schultypen:

Hochschule/Fachhochschule	11,5%	(36)
Gymnasium/Fachoberschule	61,2%	(191)
Berufsoberschule	3,2%	(10)
Realschule	8,3%	(26)
Hauptschule	3,5%	(11)
Grundschule	2,9%	(9)
Volkshochschule	4,8%	(15)
Sonstige	11,9%	(37)

Es dominiert also der Schultyp "Gymnasium" mit knapp zwei Drittel der Gesamtpopulation.

Unterrichtete Fächer

Die Befragten unterrichten folgende Fächer:

Französisch	69,2%	(216)
Englisch	38,8%	(121)
Deutsch	21,2%	(66)
Deutsch als Fremdsprache	9,3%	(29)
Geschichte	8,01%	(25)
Sport	7,4%	(23)
Latein	6,4%	(20)
Erdkunde	6,1%	(19)
Sozialkunde/Politik	5,1%	(16)
Spanisch	4,8%	(15)
Religion	3,5%	(11)
Russisch	2,9%	(9)
Italienisch	2,6%	(8)
Mathematik	2,5%	(7)
Musik	1,3%	(4)
Sonstige	15,0%	(47)

Das Fach Französisch wird von mehr als zwei Dritteln (69,2%) der Befragten gelehrt. Knapp vier von zehn Befragten (38,8%) unterrichten Englisch.

1.2.2.2 Die inhaltliche Auswertung der Fragebogen

Die inhaltliche Auswertung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ.

1.2.2.2.1 Die gestellten Fragen

Für die Befragung wurde als Erhebungsinstrument ein siebenseitiger Fragebogen konzipiert, das sieben Fragenkomplexe mit insgesamt 38 Fragen umfaßte (Siehe Anhang II).

Es waren im besonderen:

- 11 Fragen zur Anwendung der Methode LdL. Dieser Fragebogenteil bestand überwiegend aus Skalierungsfragen, die graduell abgestufte Antwortmöglichkeiten aufweisen. Mit solchen Skalierungsfragen läßt sich nicht nur die Existenz eines Phänomens, sondern zusätzlich noch seine Intensität ermitteln.
- 3 Fragen zum Oberstufenmodell.
- 14 Fragen zur Verbreitung des Modells insgesamt.
- 1 Frage zum Kontaktsystem

1.2.2.2.2 Die Analyse der Antworten

An dieser Stelle werden nur die Fragen ausgewertet, die sich auf das Unterstufenmodell - also auf den Einsatz der Methode "Lernen durch Lehren" beziehen.

1.2.2.2.2.1 Grad der Anwendung der Methode LdL

Befragte, die LdL nicht anwenden

Von den 312 Kollegen wenden 34% (106) die Methode LdL nicht an.

Davon haben 41% die Methode bereits erprobt, sind aber wieder von LdL abgekommen, weil

- sie in Zeitnot gerieten (20)
- sie den organisatorischen Aufwand nicht aufbringen konnten (20)
- die Schüler nicht mitgezogen haben (12)
- sie isoliert waren (10)
- die Methode ihrem Temperament widersprach (7)
- aus sonstigen Gründen (17)

Die meisten Befragten kamen wieder von der LdL-Methode ab, weil sie in Zeitnot gerieten, bzw. weil sie den organisatorischen Aufwand zeitlich nicht aufbringen konnten. Nur etwa halb so groß ist der Anteil der Befragten, die die Methode nicht mehr anwenden, weil die Schüler nicht mitgezogen haben.

Wie oft wird LdL angewandt?

Es bleiben also 206 Kollegen (66%), die die Methode LdL anwenden, und zwar

- immer	1,9%	(4)
- meistens	14,1%	(29)
- gelegentlich	68,0%	(140)
- selten	16,0%	(33)

Nur ein kleiner Bruchteil der Befragten (1,3%) gab an, die Methode "immer" im Unterricht einzusetzen. 9,3% verwenden die Methode "häufig". 44,9%, also eine Mehrheit, gestalten ihren Unterricht "gelegentlich" mit dieser Methode.

Unterschied im Grad der Verwendung nach Geschlecht

Die Methode LdL wird vor allem von den weiblichen Befragten im Unterricht eingesetzt.

Auf welcher Lernstufe wird LdL verwendet?

Die Kollegen wenden LdL auf folgender Lernstufe an:

- Anfangsunterricht	14,6%	(30)
- Fortgeschrittenenunterricht	32,7%	(67)
- Im Anfangs- und Fortgeschrittenenunterricht	52,7%	(108)

52,7% (108) der Befragten verwenden LdL sowohl im Anfangs- als auch im Fortgeschrittenen Unterricht.

In welchen Phasen wird LdL eingesetzt?

In der Wiederholungsphase kommt LdL am häufigsten zum Einsatz. Die Methode wird von mehr als der Hälfte der Befragten (56,5%) "immer" bzw. "häufig" bei der Wiederholung von Unterrichtsstoff eingesetzt. Geringfügig seltener kommt LdL in der Übungsphase (55,6%) zur Anwendung. Deutlich seltener verwenden die Befragten LdL bei der Wortschatzeinführung (38,0%). Bei der Grammatikeinführung wird die Methode LdL von den Befragten kaum genutzt.

Erfahrungen mit LdL:

Gut drei Fünftel der Befragten (62,5%) haben "sehr gute" bzw. "gute" Erfahrungen mit LdL gemacht.

Eine eindeutige kontinuierliche Beziehung existiert zwischen der Häufigkeit der Anwendung und der Beurteilung von LdL: je häufiger die Methode im Unterricht eingesetzt wird, desto besser sind die Erfahrungen, die damit gemacht werden.

Schülerreaktionen:

Mehr als zwei Drittel der Befragten (66,7%) berichten über positive Reaktionen ihrer Schüler. Weiterhin ist festzustellen, daß die Befragten, die LdL "immer", bzw. "häufig" im Unterricht anwenden, über extrem positive Schülerreaktionen berichten.

Anwendung von LdL in weiteren Fächern

Immerhin 18,3% der Befragten gaben an, LdL außer in Fremdsprachen noch in einem anderen Fach einzusetzen, und zwar in der Reihenfolge Deutsch (8,0%), Erdkunde (2,2%), Geschichte und Latein (jeweils 1,9%).

1.2.2.2.2.2 Stellungnahmen zur Methode LdL

Mit den Fragen 11. und 12. des Fragebogens wurden die Kollegen gebeten, die Vor- bzw. Nachteile der Methode zu nennen. Die Fragen 30. und 32. eröffneten die Möglichkeit, allgemeine Gedanken zur Methode LdL hinzuzufügen. Der Verfasser hat alle Antworten gesammelt und nach Themen geordnet. Das Ergebnis ist für die "Vorteile" als Anhang I, **Anlage 17**, die "Nachteile" als Anhang I, **Anlage 18**, die "allgemeinen Äußerungen" als Anhang I, **Anlage 19** festgehalten, wobei unter "Vorteile" und "Nachteile" die genannten Aspekte lediglich stichwortartig wiedergegeben werden, während die "allgemeinen Äußerungen zur Methode" in Form von Zitaten erscheinen.

1.2.2.2.2.2.1 Vorteile der Methode LdL

Auf die Frage zu den Vorteilen der Methode (Frage 11) haben 63,8% (199) eine Antwort geliefert.

Die genannten Vorteile sind in der Reihenfolge der Nennungen

1.	Aktivierung	43,7%	(87)
2.	Förderung der Sprachfähigkeit	25,1%	(50)
3.	Motivation	22,6%	(45)
4.	Selbständigkeit	19,1%	(38)
5.	Verantwortung	11,6%	(23)
6.	Intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff	10,1%	(20)
7.	Förderung des Sozialverhaltens	9,0%	(18)
8.	Abwechslung	7,5%	(15)
9.	Stärkung des Selbstbewußtseins	7,0%	(14)
10.	Gesteigerte Aufmerksamkeit	6,5%	(13)

Im einzelnen hat der Verfasser alle Antworten erfaßt und nach Themen geordnet. Diese Themen sind:

- Arbeitshaltung und Unterrichtsklima
- Auswirkungen auf den Lernprozeß
- Auswirkungen auf die Persönlichkeit
- Auswirkungen auf die Arbeit des Lehrers

An dieser Stelle wird im Sinne der Lesbarkeit lediglich eine Zusammenfassung und gegebenenfalls eine kurze Interpretation der in Anlage 17 festgehaltenen Äußerungen geliefert.

Aktivation, Motivation und Unterrichtsklima

Die "Schüleraktivation" ist der von den Kollegen meist genannte Vorzug der Methode (43,7%). Ebenfalls auffällig ist die Nennung der Motivation (22,6%) und der Aufmerksamkeit(6,5%). Der Unterricht mit LdL wird als lebendiger, kreativer, freudiger und lustbetonter beschrieben. Da Unterricht mit LdL nicht fehler- sondern produktionsorientiert verläuft, erscheint der Unterricht spontaner. Der Lehrer muß weniger Druck ausüben, gerät aus der "Schußlinie", ist entspannter, kann sich als Partner positiver und kreativer einsetzen. Bemerkt wird auch, daß die Methode die Einbeziehung schwächerer Schüler zu fördern scheint. Auch wenn die Kollegen in Bezug auf die Disziplin mehrheitlich meinen, daß die Methode sich am besten mit arbeitswilligen Schülern durchführen läßt,

so sehen einige wiederum gerade in der Methode eine Möglichkeit, schwierige Klassen zur Selbstdisziplin zu erziehen.

Interpretation

Die Urteile der Lehrer in Bezug auf die Methode LdL thematisieren in hohem Maße den Aspekt der Schüleraktivation, der Motivation und eine positive Auswirkung auf das Unterrichtsklima. Auch wenn diese Gesichtspunkte beim Aufstellen des Curriculums nicht im Vordergrund standen, sondern die Entwicklung der fachspezifischen und fachübergreifenden Schülerkompetenzen, so ist klar, daß die Schülermotivation und das Unterrichtsklima von eminenter Bedeutung für den Lehrer sind. Der Mangel an Aktivität und an Motivation bei den Schülern ist die Quelle des Leidensdrucks bei den Lehrern und sicherlich auch der Auslöser dafür, daß sie - auf der Suche nach Alternativen - sich mit LdL befassen. Die positive Resonanz, auf die die Methode stößt, ist vermutlich auch in erster Linie darauf zurückzuführen, daß sie in dem motivationalen Bereich optimierende Wirkungen zeigt. Die Äußerungen zur Möglichkeit, durch die Methode schwächere Schüler zu integrieren, betreffen ebenfalls indirekt die Verbesserung des Unterrichtsklimas. Schließlich beziehen sich auch die Bemerkungen über den disziplinären Aspekt auf dieselbe Thematik, wobei die Erfahrungen mit der Methode hinsichtlich des Einflusses auf die Disziplin geteilt zu sein scheinen. Der Einsatz von LdL stellt eine Chance dar, Arbeitshaltung und Disziplin zu verbessern, garantiert dies aber nicht.

Zusammenfassend ist also festzustellen, daß auf Grund des empirischen Materials eine Hypothese verifiziert werden kann:

Eine repräsentative Anzahl von Kollegen stellt fest, daß LdL die Aktivität und die Motivation der Schüler erhöht und daß dieser Effekt sich wiederum positiv auf das Unterrichtsklima auswirkt.

Auswirkungen auf Lernprozeß und Schülerpersönlichkeit

Was die Leistungen betrifft, so wird einheitlich die Vermehrung des Schülersprechanteils hervorgehoben (25,1%). Positiv wird registriert, daß die Methode der einsprachigen Unterrichtsführung entgegenkommt. In Bezug auf die Leistung vertreten eine Reihe von Kollegen die Auffassung, daß die Methode den einzelnen Schüler vor erhöhte Leistungsanforderungen stellt (z.B. Komplexität von Denkprozessen, Darstellung vor der Klasse, Sprechen vor dem Publikum, usw.). Vielfach wird betont, daß die Verlangsamung des

Unterrichtstempos und die Darstellung des Stoffes aus der Schülerperspektive eine stärkere Vertiefung und ein besseres Behalten der Inhalte ermöglicht. Vielfach werden ferner folgende positive Auswirkungen aufgeführt:

Förderung des entdeckenden Lernens, des "Lernen des Lernens", der Methodenkompetenz, der Arbeitstechniken und der Arbeitsökonomie, der Selbstdisziplin und Selbstevaluation, des Selbstbewußtseins und der Selbständigkeit. Genannt wird auch das Erkennen von Strukturen, von Systemen und von größeren Zusammenhängen. Insgesamt scheint ein wesentlicher Vorzug der Methode also, daß sie den Ausbau von "Schlüsselqualifikationen" fördert und eine gute Vorbereitung auf die Berufswelt darstellt.

Interpretation

Eine repräsentative Anzahl von Kollegen verifiziert die Hypothese, die dem Kernpunkt der vorliegenden Arbeit gilt: der Einsatz von LdL fördert den Ausbau von Schlüsselqualifikationen (Selbstbewußtsein, Darstellungskompetenz, vernetztes Denken, und Selbstdisziplin) beim Schüler.

1.2.2.2.2.2.2 Problemfelder der Methode LdL

Auf die Frage zu den Nachteilen der Methode (Frage 12) haben 57,4% (179) eine Antwort geliefert.

Die genannten Nachteile sind nach der Häufigkeit der Nennung:

1.	Zeit-/Vorbereitungsaufwand	44,1%	(79)
2.	Probleme bei Schülern	33,0%	(59)
3.	Zeitverlust im Unterricht	16,2%	(29)
4.	Probleme in großen Gruppen	12,8%	(23)
5.	Fehleranfälligkeit	8,9%	(16)
6.	Organisatorischer Aufwand	5,0%	(9)

Im einzelnen hat der Verfasser alle Antworten erfaßt und nach Themen geordnet. Diese Themen sind:

- Zeitprobleme
- Organisatorische Probleme
- Gruppenspezifische Probleme
- Fachliche Gesichtspunkte
- Schülerhaltungen
- Disziplin

- Schwächen des didaktischen Konzeptes
- Unklare Lehrerrolle

Hier fällt auf, daß die meisten Probleme, die genannt werden, sich weniger auf die fachspezifischen und pädagogischen Effekte der Methode beziehen als auf die zeitlichen und organisatorischen Schwierigkeiten, die der Lehrer durch LdL meint zu bekommen. Da es in der vorliegenden Arbeit lediglich darum geht, die Urteile der Lehrer über die Auswirkungen der Methode auf den Lernprozeß auszuwerten, werden auch nur die von den Lehrern erwähnten Nachteile der Methode aufgeführt, die sich auf den Lernprozeß der Schüler beziehen.

An dieser Stelle wird im Sinne der Lesbarkeit lediglich eine Zusammenfassung und gegebenenfalls eine kurze Interpretation der in Anlage 18 festgehaltenen Äußerungen geliefert:

a) Verlangsamung des Arbeitstempos

Als größtes Problem wird von den Kollegen, die LdL erprobt haben, der Zeitfaktor genannt: Dies betrifft einmal die Langsamkeit des Unterrichtsverlaufes. Diese Langsamkeit kann sich negativ auf die Qualität des Unterrichts auswirken, der Leerlauf und gelegentliche Langatmigkeit aufweist. Einige Kollegen betonen andererseits, daß die Verlangsamung des Unterrichtstempo auch positive Effekte haben kann, nämlich eine bessere Anpassung an die Verarbeitungskapazität der Schüler, eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff, wobei letztlich mehr und vertieft in der betreffenden Zeit gelernt wird.

b) Gruppenspezifische Probleme

Die Kollegen merken an, daß die Methode schwierig durchzuführen sei in besonders leistungsschwachen oder heterogenen Gruppen.

c) Fachliche Gesichtspunkte

Aus fachlicher Sicht wird am häufigsten Fehleranfälligkeit als Nachteil der Methode genannt. Durch die Vermehrung der Schülersprechakte, insbesondere wenn Schüler das Feld beherrschen, die zwar sprechwillig aber leistungsschwach sind, bestehe die Gefahr des Niveauverlustes. Ferner bestehe dadurch, daß die Erstbegegnung der Klasse mit dem Stoff über die Schülerpräsentation erfolgt, die Gefahr eines Einprägens von falschen Sprachformen. Die Unklarheiten, die nicht immer sofort beseitigt werden können, werden zu groß. Ferner haben Schüler oft Schwierigkeiten, Wesentliches vom Nebensächlichem

zu unterscheiden. Schließlich seien die von den Schülern eingesetzten Methoden bei der Stoffpräsentation nicht optimal, manchmal recht inkohärent oder phantasielos.

Interpretation

Alle Probleme, die hier genannt werden, könnten auf einem Mißverständnis der Anwender der Methode beruhen: LdL bedeutet nicht, daß der Lehrer den Schülern freien Lauf läßt, sondern daß die Schüler alles, was sie an Informationsvermittlung leisten können, leisten. Der Lehrer aber ist stets präsent und soll überall remedial eingreifen, wo dies nötig ist.

d) Die Schülerhaltungen

Als Erschwernis für den Einsatz von LdL wird vorgebracht, daß die Schüler die durch LdL geöffneten Freiräume mißbrauchen und sich destruktiv verhalten. Sie seien nicht in der Lage, selbstdiszipliniert zu arbeiten, seien unselbständig und würden sich vorwiegend konsumorientiert verhalten und nur auf Druck reagieren. Sie seien daher wenig bereit, ihre Kreativität zur Vorbereitung von Präsentationen einzusetzen.

Interpretation

Hier scheint ebenfalls ein Mißverständnis vorzuliegen: die Methode soll gerade die Schülerdefizite (Unselbständigkeit, Konsumhaltung, Mangel an Selbstdisziplin) beheben helfen, die die Befragten als Grund für die eingeschränkte Einsatzmöglichkeit der Methode angeben.

e) Die Schwächen des didaktischen Konzeptes

Wiederholt wird der Einwand vorgebracht, die Methode würde - wie jede andere auch - sich nach einiger Zeit abnützen. Ferner würde das Konzept lediglich einen Rollentausch vornehmen, die Grundstrukturen des Frontalunterrichts blieben dieselben, die Schüler würden als Marionette vom Lehrer manipuliert. Einige Kollegen monieren die Kopflastigkeit. Schließlich wird vielfach auf die Gefahr des Methodenmonismus, der Erstarrung, der Orthodoxie hingewiesen.

Interpretation

Die hier genannten Nachteile von LdL betreffen nicht die Methode an sich, sondern die Gefahren einer einseitigen Anwendung.

1.2.2.2.2.3 Thematische Schwerpunkte in der Aus- und Fortbildung

24% (75) der Gesamtheit von 312 Kollegen sind im Aus- und Fortbildungsbereich tätig. Davon weisen 97,3% im Rahmen ihrer Veranstaltungen auf die Methode LdL hin.

Dies geschieht im Zusammenhang mit folgenden Themen:

- Alternative Methoden	80,8%
- Sozialformen	50,7%
- Grammatikbehandlung	30,1%
- Vokabel- und Texteinführung	28,7%
- Klassenraumdiskurs	23,2%
- Fehlerkorrektur	17,8%
- Einsprachigkeit	15,0%

Der hohe Anteil der Nennungen, die sich auf die Grammatikarbeit beziehen, zeigt, daß die Kollegen ebenfalls wie der Verfasser einen Schwerpunkt dieser Methode im systematischen Aufbau einer metasprachlichen Kompetenz erkennen.

1.2.2.2.2.4 Zusammenfassende Bemerkungen

Methodischer Kernpunkt des Curriculums auf der Unterstufe ist die Anwendung des Verfahrens "Lernen durch Lehren". Durch den Einsatz von LdL soll

- aus fachspezifischer Sicht einerseits die Sprachfähigkeit und die kommunikative Kompetenz, andererseits die metasprachliche Kompetenz der Schüler aufgebaut werden,
- aus fächerübergreifender, pädagogischer Sicht sollen durch den Einsatz von LdL sowohl kognitive Fähigkeiten wie Strukturwissen und vernetztes Denken, als auch soziale Fähigkeiten wie Empathie, Teamgeist und Projektorientierung als auch Schlüsselqualifikationen wie Selbstbewußtsein und exploratives Verhalten entwickelt werden.

Nach dem Urteil der im Rahmen der Untersuchung befragten Lehrer scheint sich die Hypothese zu bestätigen, daß durch den Einsatz von LdL diese Kompetenzen gefördert werden. Insbesondere ist die Erhöhung der Sprechfertigkeit mit 25,1% Nennungen als Effekt der Methode hervorzuheben. Auch die intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff (10,1%) wird von den Befragten registriert, was auf den Aufbau der metasprachlichen Kompetenz hinweisen dürfte, denn in der Unterstufe besteht der Stoff in hohem Maße aus grammatikalischen Inhalten.

Aus der Perspektive der vorliegende Arbeit, stellt der objektiv sehr wichtige Aspekt der Erhöhung der Aktivation und der Motivation nur ein Nebenprodukt der Methode dar, weil diese Untersuchung in erster Linie auf die Prüfung des Effekts der Methode auf die fachspezifischen Kompetenzen und auf die Schlüsselqualifikationen abzielt.

2. Die Mittelstufe

Kennzeichen des Mittelstufenmodells ist die Induzierung einer "explorativen Haltung" beim Schüler , die in die bereits geschilderte Dynamik von Selbstsicherheit, explorativem Verhalten, Gewinnung neuer kognitiver Schemata und Ausbau der kognitiven Landkarte/-Abstraktheit, Selbstsicherheit etc. eingebettet ist.
Ferner wird beabsichtigt, über die Selbstreflexion "anthropologische Konstanten" herauszuarbeiten, die dem Schüler verhelfen, im anderen zunächst nicht den Fremden, sondern den ähnlich strukturierten Menschen zu erkennen.

DIE BELEGE

Der Verfasser hat auf den zahlreichen von ihm mit Schülern und Studenten durchgeführten Reisen nach Frankreich stets Tagebücher verfassen lassen. Weitere Belege sind zwei mit Hilfe des FWU gedrehte Filme, die MARTINs (1987a und 1987b) landeskundlichen Ansatz dokumentieren. In MARTIN (1987a) wird ein Vortrag von Schülern über eine Frankreichfahrt festgehalten, in MARTIN (1987b) wird eine Stadterkundung bei Paris filmisch eingefangen.

2.1 Exploratives Verhalten, Selbstbewußtsein, Distanz und Flexibilität

Im folgenden werden Auszüge aus Tagebüchern wiedergegeben, die Schüler und Studenten im Rahmen unterschiedlicher, vom Verfasser durchgeführten Reisen nach Frankreich verfaßt haben, und die Belege für exploratives Verhalten, Selbstbewußtsein, Distanz und Flexibilität enthalten. Der Verfasser hatte die Schüler und Studenten vor Abfassen der Tagebücher gebeten, beim Schreiben den Anstieg ihrer Kompetenzen mitzubeschreiben.
EXPLORATIVES VERHALTEN, SELBSTBEWUßTSEIN:
Schülerin (10. Klasse)

> "Wir standen relativ früh auf, frühstückten und wollten eigentlich nach Paris fahren. Doch dann fiel uns ein, daß wir zu einer Party eingeladen worden waren. Stéphanie

überließ mir die Entscheidung. Sie sagte, ich wäre die einzige Deutsche auf der Party. Zuerst wollte ich nicht, aber dann fielen Sie (Herr Martin) mir ein. Ich stellte mich also dem Problem. Vor dieser Party gingen wir noch zum Einkaufen, und dann, auf in den Kampf!"[46]

An dieser Stelle wird also direkt darauf hingewiesen, daß das hier gezeigte "explorative Verhalten" auf den Einfluß des Lehrers zurückzuführen ist.

Schülerin (11. Klasse)

"Le Blanc: Kajak-Fahrt: Ich hätte nie gedacht, daß ich, die ich eigentlich mit Sport nie so viel anfangen konnte, mich behaupten könnte."
"Ich hätte nie gedacht, daß ich auf französisch vor einer Gruppe sprechen könnte und daß es soviel Spaß machen könnte."

SELBSTBEWUßTSEIN, DISTANZ, FLEXIBILITÄT:

Schüler (11. Klasse)

"Die Frankreichfahrt liegt nun schon eine Woche zurück. In dieser Woche konnte ich mich mit den Erlebnissen und den Gedanken befassen. Dabei habe ich festgestellt, daß ich ein gewisses Organisationstalent besitze. Leider mußte die gesamte Organisation durch einige Kleinigkeiten umgeworfen oder durch persönliche Einflüsse anderer ganz neu gestaltet werden. Hier habe ich erkannt, daß es mir wenig ausmacht, falls umdisponiert werden mußte. Auf alle Fälle traue ich mir nun eher zu, Feste oder andere Sachen zu organisieren als vorher."

Studentin (20):

"Als ich die kurze Einführung über La Rochelle per Micro gab, war ich von mir selber überrascht, daß mir nicht dauernd die wesentlichen Wörter gefehlt haben, daß ich auf wichtige, sehenswerte Dinge rechtzeitig hinweisen konnte - in La Rochelle selbst war ich überrascht, wie gut ich mich nach 1 Jahr noch auskannte (nachdem ich nur 2 Tage dort verbracht hatte)."

2.2 Strukturwissen (kognitive Landkarte) und Empathie:

In dem Film MARTIN 1987a, der einen Vortrag von Schülern über Torcy dokumentiert, ist gut sichtbar, wie der systematische Aufbau von Strukturwissen über Erkundungsaufträge zu leisten ist. Gleichzeitig ist auch festzustellen, daß Wissen das Ausüben von Empathie erleichtert. So ist die genauere Kenntnis der Lebensumstände der Menschen, die man besucht, eine Voraussetzung dafür, daß man sich besser in sie hineindenken kann.

[46] Siehe auch MARTIN, 1988, 299

Beispielsweise im Film MARTIN 1987a: da hatte die Direktorin eines CES in einem Interview behauptet, die Afrikaner an ihrer Schule seien aggressiver als die Angehörigen anderer Kulturkreise; ein Schüler, der einen afrikanischen Brieffreund hat und bei ihm untergebracht ist, widerspricht ihr und erklärt sehr einfühlsam, daß die ihm bekannten Afrikaner sehr friedfertig seien, aber in der Schule sprachlich überfordert und deshalb auch Gegenstand von Aggressionen ihrer Mitschüler seien und erst unter diesem Druck selbst zur Gewalt greifen.

2.3 Strukturwissen und Distanz

Im Film MARTIN 1987b ("Paris-Torcy: Schüler erkunden die villes nouvelles") wird ein Erkundungsprojekt des Verfassers mit Schülern der zehnten Klasse in der Pariser Gegend dokumentiert: die Schüler werden live in einem Radiosender interviewt, sie führen Gespräche mit dem dortigen Bürgermeister, mit Jugendlichen und mit Architekten. Der Film belegt, wie die Schüler selbstbewußt auftreten, auch in emotional belastenden Situationen, wie z.B. in dem Radiosender. Es wird vor allem deutlich, wie durch die Vermittlung von Informationen über das Zielland und ihre Einwohner eine stabile kognitive Landkarte aufgebaut werden kann, die den Schülern emotionale Einbrüche in schwierigen Situationen erspart.

2.4 Anthropologische Konstanten und Empathie

Das Modell enthält als methodische Komponente, daß den Schülern ein Überblick über anthropologische Konstanten vermittelt wird, der ihnen helfen soll, ihre Gemeinsamkeiten mit jedem anderen Menschen, also auch Angehörigen der Ziellandkultur zu erkennen. Wie die Lerner diesen Vorschlag aufgreifen wird am Beispiel eines Gespräches zwischen Schülern des Verfassers und einigen Dozenten der Universität Eichstätt verdeutlicht[47]:

Ausgangspunkt

Der Verfasser hatte im Verlauf des Schuljahres 1988/89 in seiner Klasse die im Teil I der vorliegenden Arbeit bereits beschriebenen antinomischen Kategorien eingeführt, mit Hilfe derer menschliches "Funktionieren" besser verstanden werden kann. Aus der Sicht

[47] Vgl. MARTIN 1991

des Verfassers wird das gebotene Instrument didaktisch fruchtbar, wenn man die Kategorien den Schülern zur Reflexion und Selbstbeobachtung anbietet. Wenn sie dieses Beobachtungsinstrument annehmen und im Alltag einsetzen, dann werden sie nicht nur sich selbst besser verstehen, sondern auch die Mitglieder ihrer Familie, ihre Freunde und Angehörige fremder Kulturen, z.B. ihren französischen Brief- und Austauschpartner.

> SUSANNE (Schülerin): Ich glaube, daß man durch die Kategorien die anderen besser versteht. Wenn ich die Kategorien zunächst auf mich anwende und merke, daß sie funktionieren, und wenn ich sie dann auf einen anderen beziehe, dann hilft es mir zu verstehen, was er wirklich will und zu akzeptieren, daß er eine andere Ansicht hat...
>
> DOZENT: Ich halte das für sehr gefährlich, wenn Sie meinen, über diese Kategorien könnte man den anderen besser verstehen. Gerade durch diese schlimme Vereinfachung meint man, man würde den anderen verstehen und daraus entstehen die Mißverständnisse, die auch zu Kriegen führen. Wittgenstein sagte einmal: "Wenn ein Löwe sprechen könnte, wir könnten ihn nicht verstehen." Wir tun so, als ob nur der Löwe sprechen können müßte, und dann würden wir schon verstehen...
>
> STEFFIE: Nehmen wir an, ein Löwe wäre sich dieser Kategorien bewußt... Dann könnte er seine Welt auch einteilen!... In "Zwang" und "Freiheit", die er hat, dadurch, daß er z.B. keine Freßfeinde hat... Ich glaube, es gäbe für einen Löwen oder für ein anders denkendes Volk, sagen wir mal so, auch die Möglichkeit, die Kategorien auf sich anzuwenden... Und über diese Kategorien könnten wir uns dann mit ihm verständigen.

Nach Meinung der Schüler also könnte die Erkenntnis, daß es anthropologische Konstanten gibt, eine Basis zur Verständigung mit anderen Völkern liefern. Das Gespräch soll keinen Beleg dafür liefern, daß die vermittelten antinomischen Kategorien tatsächlich zu den vom Verfasser behaupteten Effekten einer größeren transnationalen Empathie führen, aber es ist zumindest interessant festzustellen, daß die Schüler sich von den Kategorien einen solchen Effekt versprechen.

2.5 Die Rezeption des Mittelstufenmodells

Die Äußerungen der Kollegen zum Mittelstufenmodell im Rahmen der Fragebogenaktion blieben wenig umfangreich, weil der Verfasser bei der Entwicklung des Fragebogens seine Aufmerksamkeit schwerpunktmäßig auf die Unterstufe und zum Teil auch auf die Oberstufe aber kaum auf die Mittelstufe gerichtet hat. Dennoch ist festzustellen, daß es auch einen gewissen Zuspruch bei den befragten Kollegen findet, denn es wird in 12 Fällen als Gegenstand von Erörterungen in Fortbildungsveranstaltungen genannt. Es ist

zu vermuten, daß diese Nennungen sich auf den Einsatz des Films "Paris-Torcy" (MARTIN 1987b) beziehen.

2.6 Zusammenfassende Bemerkungen

Die Effekte des Mittelstufenmodells scheinen zumindest fallweise belegt. Natürlich kann nicht in jedem Fall der Methodeneffekt als Erklärungsmuster herangezogen werden, sei es um den Anstieg des Selbstbewußtseins zu begründen, sei es, um das explorative Verhalten oder den Ausbau von Empathie zu erklären. Dennoch kann einmal als gesichert gelten, daß die Situationen, in denen die Schüler sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, geplant vom Lehrer geschaffen werden. Zum anderen äußern die Schüler wiederholt, daß ihr Verhalten vom Lehrer mitinduziert wird. Es scheint also, daß das Curriculum Einfluß auf die Haltung des Schülers im Kontext einer Reise ins Zielland übt.

3. Das Oberstufenmodell

Der Verfasser betrachtet zwei Aspekte als die wichtigsten Komponenten des Oberstufenmodells: Es ist zum einen die Technik des geistesgeschichtlichen und literarischen "Durchziehers", die Strukturwissen vermitteln und kognitive Kontrolle über objektive Daten sichern soll, zum anderen der Aufbau eines auf anthropologischer Basis entwickelten Analysesystems, das kognitive Kontrolle über Phänomene des Selbst (Metareflexion) und Phänomene des Alltags (Alltagsphilosophie) ermöglicht. Es gilt nun nachzuprüfen, ob die Abnehmer des Modells (Schüler, Studenten und Kollegen) diese Intention des Verfassers als realisiert ansehen.

Als Beleg für die Wirkung des Oberstufenmodells wird zunächst ein Auszug aus der bereits erwähnten Diskussion zwischen Schülern und Dozenten der Universität Eichstätt, in der die Frage der Brauchbarkeit der antinomischen Kategorien angesprochen wird, angeführt. Im Anschluß wird der Aufsatz des Schülers Henning ROHLFS aus dem Leistungskurs 1989/91 abgedruckt. Danach werden einige Urteile von Französischstudenten der Universität Eichstätt wiedergegeben, die eine nach den Prinzipien des Oberstufenmodells gestaltete Lektüreveranstaltung des Verfassers ("geistesgeschichtlicher und literarischer Durchzieher") besucht haben. Es wird ferner aus Briefen zitiert, die er von Kollegen im Anschluß an Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Thematik bekommen

hat. Schließlich werden die Antworten zusammengefaßt, die im Rahmen der Fragebogenaktion über das Oberstufenmodell geliefert wurden.

3.1 Schülerurteile

Es wird einmal ein weiterer Auszug aus der bereits zitierten Diskussion zwischen Schülern der 11. Klasse des Willibald-Gymnasiums und Dozenten der Universität Eichstätt wiedergegeben, zum anderen der Aufsatz eines Schülers über den Unterricht des Verfassers im Leistungskurs.

3.1.1 Zur Brauchbarkeit der antinomischen Kategorien

Auszüge aus dem Gespräch zwischen einigen Schülern aus der 11. Klasse des Willibald-Gymnasiums in Eichstätt und einigen Dozenten an der Universität Eichstätt (Juni 1989)[48]:

SCHÜLER H: Es scheint die Meinung zu herrschen, daß die Kategorien hier (er weist auf die Tafel hin, auf der die oben bereits angeführten Antinomie aufgeschrieben sind), künstlich sind. Aber sie sind es nicht: sie stellen auch keine Verhaltensmaßstäbe dar. In meinen Augen helfen diese Kategorien zu einer Bewußtwerdung dessen, was ich eigentlich mache.

DOZENT: Aber diese Kategorien, die an der Tafel stehen, sind es nicht fürchterliche Selbstverständlichkeiten, die Sie schon kannten, seitdem Sie angefangen haben, etwas bewußt zu leben?

SCHÜLER H: Sagen wir mal so: Als Herr Martin uns diese Kategorien vorgestellt hat, haben alle gesagt: 'Ja das ist doch völlig klar, das leuchtet einem beim ersten Blick ein'. Aber nachdem wir alle möglichen anderen Ideologien haben, die das wieder vernebeln und verwischen, ist das doch nicht mehr so klar.

DOZENT: Was meinen Sie mit Ideologien, z.B.?

SCHÜLER H: Einige Philosophien...und Religionen. Alles was man als Lebensweisheiten, Moral so mitbekommt...Ich glaube z.B., daß das Christentum, dadurch, daß es bestimmte Verhaltensweisen ablehnt, durchaus erkennt, daß es den Dualismus gibt, aber eben nur die eine Seite anerkennt. Und dieses Selbstverständnis, daß diese sich gegenüberstehenden Pole sich gegenseitig bedingen, daß man nicht einfach mit so einer moralischen Prämisse das eine ausschalten kann, diese Erkenntnis kann schon durch ein solches System gefördert werden, obwohl das an sich auf der Hand liegen würde.
(...)

[48] Vgl. auch Abschnitt 3.2.2.1 der vorliegenden Arbeit

SCHÜLERIN ST: Durch diese Kategorien wird man bewußter, was man erlebt...Also z.B., daß man Zwang und Freiheit braucht, daß es manchmal ganz angenehm ist, wenn man seine Befehle, seine Vorgaben hat, wonach man sich richten kann, daß aber auf der anderen Seite man selber etwas machen will, selber sagen will: "Ich mache so und so...", daß man sich akzeptieren lernt...Auch mit "Kognition" und "Emotion" weiß ich, ich muß mit beiden auskommen...

Aus diesem Gespräch erhellt, daß die Dozenten Skepsis über die Brauchbarkeit der vom Verfasser entwickelten Deutungssysteme ausdrücken. Anders die am Interview beteiligten Schüler: aus ihrer Sicht erklären diese Kategorien zwar nicht alles, aber sie scheinen mehr Erklärungskraft zu besitzen, als die Sinnsysteme, mit denen sie bisher konfrontiert worden sind. Die Schüler behaupten also, daß dieses Modell ihnen hilft, nicht nur sich selbst, sondern auch ihre Mitschüler und Verwandten besser zu verstehen. Insbesondere Fehler und Mängel, die die Schüler nicht nur beim anderen, sondern auch bei sich selbst immer wieder feststellen, werden als "anthropologische Konstanten" eingeordnet. Fehler werden nicht mehr als individuelles Versagen verstanden, sondern als unvermeidbare Bestandteile unserer genetisch-anthropologischen Ausstattung. Auf diese Weise werden Inadäquatheiten im Verhalten als gemeinsames Problem erkannt und gemeinschaftlich angegangen.
Auch wenn nur eine kleine Anzahl von Schülern aus dem Leistungskurs an diesem Gespräch teilgenommen hat, das Gespräch liefert (kasuistisch) den Nachweis, daß Schüler die Kategorien subjektiv als hilfreich betrachten können und sogar bereit sind, sie gegen Kritik zu "verteidigen".

3.1.2 Die Verschränkung mehrerer Diskurse und das Anknüpfen an die Lebenswelt der Schüler

Es folgt der Aufsatz des Schülers Henning ROHLFS aus dem LK-Französisch 1989/91. Dieser Beitrag wurde einer Fachzeitschrift zum Abdruck angeboten, aber nicht angenommen.

MARTINS UNTERRICHT AUS SCHÜLERSICHT

Zu: ROLAND GRAEF: *"Lernen durch Lehren" Anfangsunterricht im Fach Französisch.* In: FU 100, S. 10-13.

Jean-Pol Martins Methode "Lernen durch Lehren" (LdL) wurde in der Nummer 100 von Roland Graef ausführlich dargestellt. Als Schüler des Willibald Gymnasiums in Eichstätt

werde ich seit zwei Jahren von Herrn Martin unterrichtet und befinde mich jetzt im Leistungskurs Französisch am Ende der 12. Klasse. Vielleicht ist es für die Leser Ihrer Zeitschrift interessant zu erfahren, wie dieser Unterricht aus Schülersicht empfunden wird.

(...)

Die Kollegstufe

Am Anfang dieses Schuljahres war zu bemerken, daß Martin im Vergleich zum vergangenen Schuljahr wesentlich stärker in den Vordergrund getreten ist und - wohl im Hinblick auf das Abitur - eine über die bisher ausgeübte Berater- oder Trainerfunktion hinausgehende Rolle übernommen hat. In der Kollegstufe entfernt sich "Lernen durch Lehren" also von seinem Motto, unterscheidet sich aber dennoch stark vom Frontalunterricht durch die immer noch sehr häufige Gruppenarbeit, die ausgedehnten Diskussionen und den weiteren Verzicht auf die Benotung der mündlichen Beiträge.

Wesentlich für Martins Konzept in der Oberstufe ist die Art der Themenbehandlung. Im traditionellen Unterricht vermag der um Wissenschaftlichkeit und Abstraktheit bemühte Stil der Schule oft nicht auf die Lebenserfahrungen der Schüler einzugehen. Dazu kommt, daß Phänomene meist isoliert betrachtet werden und die Einsicht in größere Zusammenhänge nicht vermittelt wird. Das müßte nicht unbedingt so sein. Schließlich ist es kein Geheimnis, daß der Mensch kein ausschnitthaftes, sondern ein möglichst kohärentes Bild der Realität, des Lebens also, erstrebt.

Diesem Wunsch Rechnung zu tragen ist Ausgangspunkt für Martins Konzept in der Oberstufe. Die von Martin behandelten Themen decken sich weitgehend mit dem, was seine Kollegen machen. Er vermittelt aber einen anderen Zugang. Außer den fachspezifischen Fähigkeiten steht bei ihm die Frage "Wie funktioniert der Mensch?" im Mittelpunkt. Dadurch gewährt sein Unterricht einen Einblick in größere Zusammenhänge. Darüber hinaus scheut sich Martin nicht, sein Weltbild zur Diskussion zu stellen. Das ist sehr günstig, denn gerade der Sprachunterricht bietet die Möglichkeit, sich mit dem Leben an sich auseinanderzusetzen und sich so neue Horizonte zu eröffnen.

Neue Horizonte eröffnen ist ein wesentliches Ziel, das Martin verfolgt. Er versucht es dadurch zu erreichen, daß er auf den verschiedenen konkreten Erfahrungen der Schüler aufbaut, diese Erfahrungen abstrahiert und so Schritt für Schritt mit der Klasse eine Art "kognitive Landkarte" aufbaut.

Als Erklärungssystem schlägt er ein dialektisches Weltbild vor, bei dem die widersprüchlichen Bedürfnisse des Menschen (z.B. Zwang/Freiheit, Emotion/-Kognition etc.) sich als Pole gegenüberstehen, zwischen denen der Mensch sich bewegt. Dieser Beschreibungsversuch ist sehr hilfreich, weil er dem Schüler ermöglicht, sich selbst und die anderen besser zu verstehen und wertfreier wahrzunehmen.

Dieser Versuch, eine distanzierte Weltsicht zu vermitteln, stößt natürlich auf Widerstände, denn es handelt sich um ein Sinnsystem, das mit anderen in Konkurrenz tritt. Über eine reine Wissensvermittlung hinaus will Martin uns auf das Leben vorbereiten. Diese Aufgabe bleibt in der Schule aber dem Religionsunterricht vorbehalten. Aber eine Religion kann die Realität nur innerhalb gewisser Grenzen relativ sachlich beschreiben. Martins System kommt natürlich auch nicht über eine gewisse Begrenztheit hinaus, doch scheint mir der Raum

zwischen den Grenzen größer zu sein. Daß er sein umfassendes Weltbild zur Diskussion stellt, scheint mir gerade im Fremdsprachenunterricht günstig, wenn man sieht, daß bei den Schülern wohl ein Interesse besteht, das zu nutzen möglich ist.
Wenn man z.B bei der Lektüre von VOLTAIREs *Candide* sich nicht - wie so oft - auf die rein literarischen und linguistischen Aspekte verlegt, sondern an die Interessen der Schüler anknüpft, so wird das Buch mit ganz anderen Augen gelesen. Bei Voltaire wird doch der Leser durch eine Art schauerliches Panoptikum des Lebens geführt, in dem er sich auch erkennen kann. Fesselnd sind dabei die ironische Art des Führers Voltaire, der mit seinem Humor Distanz zu den Leiden Candides gewinnt. Besonders interessant im Unterricht ist es, wenn über die Phänomene des Lebens, denen Candide begegnet, gemeinsam und anknüpfend an eigene Erfahrungen reflektiert wird. Natürlich soll man die Handlung, die Meinung des Autors und seine Intention herausarbeiten, was bei Candide auch keine Schwierigkeit darstellt. Aber interessant wird es erst, wenn man das Gelesene in Beziehung zum eigenen Leben setzt und darüber gemeinsam in der Schule (nicht nur zu Hause) nachdenkt, wenn man nicht nur versucht zu verstehen "was sagt der Autor?", sondern vor allem "was bedeutet das Gesagte für mich, für andere? Stimmt es überhaupt? Weshalb handeln die Personen so, wie es Voltaire beschreibt?"
Die von ihm propagierte Erweiterung des Weltbildes kann Martin hier am besten erreichen: Auseinandersetzung mit in Schrift gefaßtem Leben anstelle der üblichen philologischen Zerfieselung des Textes.
Dieses Vorgehen macht die sonst oft mißmutige Lektüre von Literatur in der Schule meiner Meinung nach interessant und anregend, und ich habe das Gefühl, davon zu profitieren.

(HENNING ROHLFS, LK-12 Französisch, Willibald-Gymnasium Eichstätt.)

Dieser Text, der völlig selbstständig verfaßt wurde, zeigt, daß der Schüler die didaktischen Intentionen des Verfassers ganz erfaßt. Sicherlich wird sich der Leser fragen, inwiefern der Schüler in der Lage ist, Vergleiche mit einem anderen Literaturunterricht zu ziehen. Nun besucht er gleichzeitig den Leistungskurs Englisch, gehalten von einem angesehenen und erfolgreichen Kollegen. Ferner hat der Schüler Erfahrungen mit dem Literaturunterricht im Fach Deutsch gesammelt. Offensichtlich fällt ihm das, was bei BENZ (1990) ausführlich dokumentiert ist, also die Dominanz des Philologischen im Literaturunterricht, selbst negativ auf. Er scheint durchaus in der Lage, das Modell des Verfassers im Vergleich zu anderen Konzepten zu beurteilen.
Auch wenn dieses Zeugnis nur das eines einzelnen Schülers ist, so läßt sich zumindest an einem Beispiel - also kasuistisch - nachweisen, daß das Modell greifen kann, was nicht bedeutet, daß es greifen muß.

3.1.3 Exploratives Verhalten, Distanz, Kognition und Emotion

Ergänzend sei aus Briefen von ehemaligen Schülerinnen aus dem Leistungskurs zitiert, die nach dem Abitur eine Reise nach Neuseeland unternahmen und den Verfasser von dort anschrieben. Sie beziehen sich in ihren Sätzen auf die im Unterricht dargebotenen Alltagstheorien, insbesondere "Die Liebe, wie kann man sie erklären, wie ist sie zu meistern" und " "Einige allgemeine Betrachtungen über die Beziehung zwischen der Vernunft und den Gefühlen".

Schülerin (19 Jahre)

> "Was macht Ihr Projekt und Ihr F-LK? Wir denken sehr oft an Sie und an Ihren Unterricht im Zusammenhang mit schlechtem Wetter, Flexibilität (sehr oft notwendig!!) und natürlich **Liebe**. Viele viele Grüße aus Neuseeland."

> "In diesem Land entspricht es voll meinen Bedürfnissen! Ja, ja, ich habe Ihre Theorie nicht vergessen, ganz im Gegenteil, hier werden sie mir so richtig bewußt, hier kann ich sie anwenden ...Ich könnte Ihnen noch ewig weiter berichten. Ich danke Ihnen für alles, was ich durch Sie gelernt habe, denn es hat mir bis jetzt enorm weiter geholfen"

3.2 Strukturwissen, Selbstreflexion, antinomische Kategorien und Literaturunterricht

Am Ende mehrerer an der Universität Eichstätt durchgeführter Lektürekurse (geisteswissenschaftlich-literarischer Durchzieher) wurden die Studenten gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

A) Welches war Ihr Verhältnis zur Literatur vor dem "Durchzieher". Hat sich etwas verändert?

B) Sind die vermittelten Kategorien brauchbar
   a) bei der Interpretation von Literatur?
   b) bei der Interpretation des Alltags?

Hier die ungekürzten Antworten zweier Studenten:

Studentin (8. Semester)

A. Mein Verhältnis zur Literatur:

- **Vorher:**

* Dachte ich, man könne einem literarischen Werk nur gerecht werden, wenn man es (evtl.auszugsweise aus Zeitgründen) sozusagen "Wort für Wort" untersucht, und zwar nach
  - x literaturhistorischen
  - x historisch-soziologischen
  - x textlinguistischen Gesichtspunkten

* Dachte ich, daß die Studienzeit eigentlich viel zu kurz ist, um sich auch nur mit den wichtigsten Vertretern der sog. "Höhenkammliteratur" auf diese Weise auseinanderzusetzen.

* hatte ich von der frz. Literatur, so wie ich sie durch Seminare im In- und Ausland kennengelernt hatte, einen recht fragmentarischen Eindruck.

- **Nachher:**

* merkte ich, daß auch eine gröbere (da weniger ins Detail gehende und weniger "komplette") Analyse durchaus geeignet ist, um eine literarische Epoche, einen Autor, ein best. Werk zu charakterisieren und danach einzuordnen bzw. mit etw. Vorangehenden bzw. Folgenden (chronologisch gesehen) zu vergleichen: Voraussetzung zur Kohärenz - Verständnis der französischen Literatur war damit geschaffen.

* bekam ich den Eindruck, daß man sogar in 1 (!!!) Semester einen "Durchzieher" durch die frz. Literatur schaffen kann, ohne (wie die Philologen aus ihrer Perspektive befürchten müssen) allzu sehr an der Oberfläche zu bleiben.

B. Die Brauchbarkeit der vermittelten Kategorien

a) Bezüglich der Literatur:

* Die vermittelten Kategorien (z.B. Integration/Differenzierung) sind, da sie sehr allgemeinen Charakter haben, gut dazu geeignet, ganze Epochen zu erfassen und gegenüber vorausgehenden bzw. nachfolgenden abzugrenzen » Zuwachs an chronologischem Literaturverständnis.

* Mit Hilfe dieser Kriterien erfährt man in kurzer Zeit viel über literarische Epochen, mit denen man sich während seines bisherigen Studiums noch wenig beschäftigt hat.

* Diese Kriterien können (besonders bei entsprechender Vorbereitung zu Hause) dazu dienen, Epochen, Autoren, einzelne Werke plötzlich interessant werden zu lassen, die man bisher bewußt vernachlässigt hat, weil sie einem (entweder von einem flüchtigen persönlichen Eindruck her oder vom Hörensagen) eher langweilig erschienen.

b) Bezüglich der Interpretation des eigenen Alltags:

* Von Anfang an konnte ich feststellen, daß die im Seminar besprochenen Kriterien in meinem Alltagsleben (bisher eher unbewußt) vorhanden sind.

* Am Anfang erfolgte diese Erkenntnis eher mit Widerwillen, da ich mir nicht eingestehen wollte, daß verschiedene Dinge so einfach und geradezu mechanistisch funktionieren

* Mit der Zeit (und fortschreitendem Seminar) stellte ich fest, daß immer mehr von diesen Kriterien in meinem Alltag "griffen", was mich allmählich nicht mehr so beunruhigte wie zu Beginn des Seminars

* Für die Zukunft habe ich mir 2 Dinge vorgenommen:

1. diese Kategorien nicht mehr zu vergessen, indem ich mich immer wieder dazu zwinge, aus deren Perspektive mein momentanes Leben zu "durchleuchten" (auch wenn dies desillusioniert)

2. anderen, vor allem Leuten, die mir viel bedeuten, immer wieder davon zu erzählen (ohne aber bis zum Missionierungseifer zu gehen)

Student (9. Semester):

A. "Vor dem Lektürekurs hatte ich Schwierigkeiten,

a) mir einen Überblick über die Epochen und Inhalte der frz. Literatur zu verschaffen, wegen der Vielzahl der in meinem Kopf ungeordneten und in keinen dia- bzw. synchronischen Zusammenhang gebrachten Einzelinformationen. In den literaturwissenschaftlichen Seminaren wurden meines Erachtens einzelne Literaturepochen bzw. -strömungen zu intensiv, d.h. auch ohne eine historisch-anthropologisch-soziale Einordnung "zerredet" und oft philologisch "vergewaltigt".

b) Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Literatur zu erkennen, einen Text zu analysieren, und zwar einen kleinen Textausschnitt, repräsentativ für das Gesamtwerk seines Autors oder doch zumindest repräsentativ für den großen Rahmen und eine größere Einheit.

B. a) Mit den mir nun an die Hand gegebenen Kriterien der Strukturierung und Einordnung der in einem literarischen Text enthaltenen Elemente wird es mir möglich, ausgehend von diesem Text mein Allgemeinbild über die Epoche, aus welchem Text und Autor stammen, zu überprüfen und zu vervollständigen (induktive

Methode), oder aber auch die als gültig und verbindlich für eine Epoche postulierten Gesetzmäßigkeiten und Inhalte anhand des Textes zu verifizieren (deduktive Methode). Es wird mir bewußt, wie ein Autor aus seiner Zeit heraus mit den ihr innewohnenden und den für sie typischen Erscheinungen und sozialen, politischen, religiösen, moralischen, wirtschaftlichen Anliegen sein literarisches Werk gestaltet, entweder als "porte-parole" des vor allem durch die Regierenden postulierten und par excellence vorgelebten Zeitgeistes oder als Kritiker eben dieses Zeitgeistes. (Literatur und Gesellschaft bedingen sich gegenseitig)

b) Es ist unerläßlich, darüber zu reflektieren und sich bewußt zu machen, daß sich die Grundstrukturen der Literatur (Zwang/Freiheit, Integration/Differenzierung, Individuum/Gesellschaft, ...) im Laufe der Menschheitsgeschichte eigentlich immer nur in der einen oder anderen gesellschaftsbedingten Form wiederholen.

Mein eigener Alltag wird so leichter zu bewältigen, da ich gewissermaßen Konkretes relativieren und in einen größeren "philosophischen" weltgeschichtlichen Zusammenhang einordnen kann. Ich muß lernen, mich selbst nicht so wichtig zu nehmen und mich als Produkt meiner Zeit mit eben dieser produktiv auseinanderzusetzen. Dies kann ich nur dann, wenn ich nicht impulsiv reagiere und nur dann, wenn ich mit einem entsprechenden Instrumentarium zur Analyse und Einordnung einer konkreten Situation ausgerüstet bin. So macht es mehr Spaß, Literatur auf ihre spezifisch menschlichen Aussagen hin zu interpretieren."

Schließlich werden Auszüge aus einigen weiteren studentischen Stellungnahmen zum "Durchzieher" wiedergegeben:

Student (2. Semester)

"Die Nützlichkeit dieses Konzeptes liegt in seiner Einfachheit und seiner quasi unbegrenzten Anwendungsmöglichkeit. Die Einfachheit läßt sich darauf zurückführen, daß die Theorie nichts Neues erläutert, sondern allgemein Bekanntes, überall Gegenwärtiges explizit nennt und auf den Punkt bringt... Mir hilft das Modell im Privatleben wie an der Uni, oftmals Zugang zu Problemen und Aufgaben zu gewinnen und eine Art hilfreichen Überblick zu behalten."

Student (10. Semester):

"Der Schwerpunkt der Literaturbetrachtung liegt nicht so sehr im ästhetischen Bereich, sondern im **historisch-gesellschaftlichen** Verständnis der Lebenssituation derjenigen Menschen, die Literatur verfassen sowie ihrer Zeitgenossen... Während ich bei einer ästhetischen Betrachtung den Gesetzen der Literatur folge, spiegelt sich bei der historisch-gesellschaftlichen Betrachtung meine Lebenssituation in der Literatur, mein Verhältnis zur Literatur wird konkreter, die Literatur zeigt mir Grunderfahrungen des menschlichen Lebens, mein Interesse an Literatur steigt."

Studentin (9. Semester):

"Auch wenn meines Erachtens einige wichtige Aspekte, vor allem im Hinblick auf die Literatur der Romantik, vernachlässigt, bzw. vereinfacht werden, wenn man nur mit den von Ihnen erarbeiteten Kategorien arbeitet, finde ich letztere sehr brauchbar, um einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Epochen und den jeweiligen Werken zu erkennen, der mir vorher völlig fehlte. Man verzettelt sich oft in unwichtigen Details und vergißt dabei das Eigentliche. Durch Ihre Kategorien ist man gezwungen, umgekehrt vorzugehen, d.h. das Hauptsächliche zuerst zu sehen und dann, sofern man seine groben Kenntnisse verfeinern will, ins Detail zu gehen. Ein Leitfaden dieser Art hat mir, die ich ohnehin zum Chaos neige, in jeder Hinsicht bislang gefehlt. Ich hoffe, diese Art der Literaturbetrachtung später im Unterricht anwenden zu können. Hier halte ich es für besonders wichtig, möglichst klare Strukturen anzubieten und den zeitgeschichtlichen Hintergrund zu vermitteln. Literatur, besonders Werke der Vergangenheit, ist für Schüler wohl wenig von Interesse."

Studentin (7. Semester):

"Ich bin neugieriger auf franz.Literatur geworden, habe festgestellt, daß ich aufmerksamer lesen muß, um 'Hintergründe' zu verstehen. Die Kategorien sind ganz nützlich."

Student (8. Semester):



"Vorher war die Literatur für mich ein unüberschaubarer Haufen von Geschriebenem, in dem keine rechte Ordnung herrschte und der sich mir nur mangelhaft erschloß. Trotz der Schwierigkeit, die ganze frz. Literatur in einem solchen Kurs zu fassen, habe ich konkrete Erkenntnisse über die wichtigsten Erscheinungen gewonnen und darüber, daß Literatur gewisse Ordnungsprinzipien hat. Dadurch wird die Angst vor dem Lesen abgebaut und die Leselust gestärkt."

Studentin (10. Semester):

"Es erschien mir zu Beginn zu einfach, alles auf die antinomischen Prinzipien Verstand-Gefühl zu reduzieren[49]. Aber beim genaueren Hinschauen ist es möglich. Es bietet doch einen Entschlüsselungsmechanismus für den Ablauf menschlicher Handlungen, ganz gleich, ob sie an der Literatur dargestellt werden oder im Alltag ablaufen. Sie haben, was mir bislang nur - um mit Goethe zu sprechen - 'dumpf' bewußt war, klar ausgesprochen; das gilt vor allem für die zwischenmenschlichen Beziehungen. Die mir eingetrichterte Moral hatte sich bislang meinen vagen Vorstellungen entgegengestellt...Vom Bewußtwerden zur Lösung der Probleme ist es jedoch sehr weit - und da erscheinen mir Ihre Lösungsvorschläge zu einfach und zu radikal...Der Kurs hat mir viel Spaß gemacht, und vor allem literarische Entwicklungslinien verständlich gemacht. Es sollte ausführlicher angeboten werden."

[49] Das Modell reduziert aber nicht alles auf die Opposition Verstand-Gefühl! (d. Verf.)

Auch wenn die Studenten dazu neigen könnten, dem Dozenten vor allem Positives rückzumelden, so zeigt die Ausführlichkeit und die Konsistenz der Antworten, daß das Modell für sie hilfreich ist. Ihre Antworten entsprechen ohnehin der von BENZ (1990) durchgeführten Untersuchung über den Literaturunterricht, in welcher das Bedürfnis nach Überblick, Struktur, historischem Hintergrundwissen und Alltagsbezug zum Ausdruck gebracht wird. Das hier vorgestellte Modell scheint diesen Wünschen entgegenzukommen. Interessant ist vor allem, daß die Studenten auch vorgeben, sie würden durch den hier dargestellten Zugang den Spaß an der Literatur wiederentdecken. Dies dürfte mit dem Gefühl einer wiedergewonnenen Kontrolle über das literarische Feld zusammenhängen: man wendet sich gerne Gebieten zu, in denen man sich kompetent fühlt. Die philologische Analyse von Texten vermittelt den Studenten möglicherweise das Gefühl der Inkompetenz. Ein "Durchzieher" ermöglicht dagegen eine Integration der in anderen Veranstaltungen gesammelten parzellären Wissenselemente und die Kontrolle darüber. Es scheint ebenfalls, daß das überschaubare und operationalisierbare Raster von antinomischen Kategorien mit seiner relativ starken Erklärungskraft ein Kontrollgefühl bei den Studenten aufkommen läßt.

3.3 Spontane Stellungnahmen von Kollegen zum Oberstufenmodell

Wiedergegeben wird zum einen der Kurzbericht einer Kollegin im Anschluß an eine eintägige Fortbildungsveranstaltung in Berlin, wo das Oberstufenmodell ausführlich vorgestellt wurde, zum anderen Auszüge aus einem Brief von Frau Elvira SCHMIDT, Referendarin in Köln, die sich im Hinblick auf eine Seminararbeit mit dem Oberstufenmodell befaßt hat.

3.3.1 Nach einer Fortbildungsveranstaltung in Berlin (1991)

Im folgenden sind Auszüge aus dem Brief der Kollegin Toni OHR, die einen kurzen Bericht liefert über die Reaktionen ihrer Referendare nach einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung in Berlin zum Thema "Literatur und Selbstreflexion auf der Oberstufe", bei der die wesentlichen Elemente des Oberstufenmodells vorgestellt wurden:

> "(...)Die Referendare haben sich ohne Ausnahme sehr positiv über die Fortbildungsveranstaltung geäußert. Besonders positiv fanden sie, daß Theorie und Praxis so gut verbunden waren, Literatur- und Philosophieunterricht verbunden

wurden bzw. schülerbezogene Inhalte mit neueren Erkenntnissen der Kognitionspsychologie verknüpft werden. Bedenken äußerten sie, daß der Erfolg dieser (Deiner) Methode doch sehr von der Lehrerpersönlichkeit abhänge, was ja nicht von der Hand zu weisen ist. Sie trauen sich solchen Unterricht nicht zu, jedenfalls jetzt noch nicht. Eine Referendarin meinte später im privaten Gespräch, sie habe selbst an der Uni diese Art Strukturwissen, wie Du es Deinen Schülern vermittelst, nicht erwerben können. Daher auch diese Unsicherheit! (...)"

An dieser Stelle wird deutlich, daß die Verbindung zwischen Alltag des Lerners, Selbstreflexion mit der Hilfe von psychologischen Analyseinstrumenten und Literaturbehandlung als positiv angesehen wird. Ferner fällt auf, daß einerseits ein Bedarf an Strukturwissen besteht, andererseits dieses Strukturwissen an den Universitäten in der Regel nicht vermittelt wird. Insofern würde die Anwendung eines solchen Modells in der Schule voraussetzen, daß die Vermittlung von Strukturwissen an der Universität erfolgt.

3.3.2 Stellungnahme von Frau Elvira SCHMIDT, Referendarin am Seminar Köln (1991)

Im folgenden werden Auszüge eines Briefes von einer Referendarin am Seminar Köln wiedergegeben, die sich im Hinblick auf das Verfassen einer Examensarbeit mit dem Oberstufenmodell befaßt hat. Allerdings muß betont werden, daß sie lediglich über einige Seiten aus dem Oberstufenteil der vorliegenden Arbeit und über das Manuskript des Aufsatzes "*Literatur und Selbstreflexion in der Oberstufe*" (MARTIN 1992) verfügte. Auf diese Unterlagen nimmt sie auch Bezug in ihrem Brief.

"(...) Zuerst noch einmal herzlichen Dank für die Unterlagen zum Oberstufenmodell. Nach einem einmaligen Lesen könnte ich meine grundsätzliche Einschätzung resümieren in dem Bedauern, keinen Unterricht bei Ihnen gehabt zu haben... Die in der neueren Fachdidaktik geforderte methodische Reflexion des Verhältnisses von Text- und Rezeptionsanalyse scheint mir in Ihrem Ansatz schülerorientiert gelungen zu sein. Der Erziehungsauftrag von Schule ("Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung") wird endlich nicht nur ernstgenommen, sondern auch didaktisch und methodisch umgesetzt. Meine Fragen an das Konzept entstehen vor allem durch die ausschnitthafte Darstellung. Über eine entsprechende Diskussion würde ich mich sehr freuen!(...)

- Durch die kondensierte Darstellung des Aufsatzes entsteht der Eindruck eines **überzogenen Eingriffs in die Intimsphäre** des Schülers - inwieweit ist dieser intendiert? Der entsprechende Aufbau von Vertrauen und die Beschränkung auf Einzelstunden in dieser Intensität wären wahrscheinlich als Voraussetzung notwendig?!(...)

- Frage des **deduktiven/induktiven Zugangs zum Text** - Wird man Literatur/-Erziehung zur Selbstständigkeit gerecht, wenn man von einem vorgegebenen Wertesystem (des Lehrers) ausgeht? Sollte der Text nicht die Grundlage für die

Entwicklung von Kriterien und Schlußfolgerungen bilden? Gibt es eine Verbindung der beiden Möglichkeiten, so daß ein Wechsel sinnvoll angewendet werden kann?
- Daraus folgt die Frage nach der Gefahr der Idolisierung des Lehrers und didaktischmethodischen Möglichkeiten, dem entgegenzuwirken.
- Die Funktion der Kunst als Evasion/Entlastung erscheint mir zu negativ dargestellt. Bei bewußter Handhabung ist auch die romantische Literatur als notwendiges Angebot des zeitweiligen Rückzugs positiv zu sehen (Entwicklung von Phantasie, Identifikationsangebot, Entspannungsreservoir etc.).
(...).
Sie sehen, das Konzept reizt zu intensiverer Auseinandersetzung, die auf der Grundlage des Ausschnittes nicht geleistet werden kann. Ich würde mich freuen, eine Resonanz zu den angeschnittenen Fragen zu hören!"[50]

Aus diesem Brief erhellt, daß das Oberstufenmodell aufgegriffen und kritisch diskutiert werden kann. Während der Verfasser das Ziel seiner Anstrengungen in Bezug auf das Unterstufenmodell darin sieht, den Einsatz der Methode LdL zu verbreiten, sieht er, was das Oberstufenmodell betrifft, bereits als Erfolg an, daß es wahrgenommen und diskutiert wird. Daß dies der Fall sein kann, belegen die wiedergegebenen Rückmeldungen und persönlichen Briefe.

3.4 Äußerungen von Kollegen über das Oberstufenmodell im Rahmen der Fragebogenaktion

Von den 42,0% (131) der Befragten, die die "Briefe zur Oberstufe" erhalten haben, berücksichtigen mehr als die Hälfte (53,4%) diese Informationen in ihrem Unterricht. Davon gaben 9,2% (12) an, die Briefe vollständig zu verwenden, 44,3% (58) benutzen sie nur teilweise.

27 geben an, daß sie den geistesgeschichtlichen Durchzieher berücksichtigen, 46, daß sie Kurzreferate mit Lückentexten verfassen lassen und immerhin 12, daß sie die antinomischen Kategorien als Erklärungsmodell heranziehen.

URTEILE DER KOLLEGEN ZUM OBERSTUFENMODELL

Im einzelnen lassen sich die Urteile über das Oberstufenmodell folgendermaßen zusammenfassen (eine ausführliche Wiedergabe der Kollegenäußerungen ist als Anhang I, Anlage 20 zu finden):

[50] Auszüge aus der Antwort des Verfassers sind als Anhang I, Anlage 20 nachzulesen.

Wie dies auch zu erwarten war, wird das Oberstufenmodell (Geistesgeschichtlicher Durchzieher, antinomische Bedürfniskategorien als geschichtliches Erklärungsmodell, Kurzreferate mit Lückentexten) nur selten als Ganzes übernommen. Am meisten wird die Technik der Kurzreferate mit Lückentexten berücksichtigt (69%).

Positive Stimmen heben hervor, daß die Literaturgeschichte bei den Schülern gut ankommt, und daß die Kurzreferate den Vorteil haben, Kommunikation im Klassenzimmer entstehen zu lassen. Darüber hinaus wird festgestellt, daß der so erarbeitete Stoff besser im Gedächtnis haftet.

Die kritischen Stimmen bemängeln die stoffliche Überfrachtung und die dadurch bewirkte Einengung. Der Durchzieher wird als nicht lehrplankonform, von einigen werden die Kurzreferate als für diese Alterstufe zu einfach abgelehnt. In diesem Zusammenhang wird mehrfach darauf hingewiesen, daß die Kurzreferate mit Lückentexten sehr arbeitsintensiv seien. Oft seien die Schüler auch bei eventuell mit Kurzreferaten verbundenen Diskussionsleitungen überfordert.

Die antinomischen Kategorien zur Erklärung von geschichtlichen Entwicklungen werden gelegentlich als verkürzend bezeichnet.

Interpretation

Aus den Antworten läßt sich ableiten, daß die Lehrer bereit sind, konkrete Techniken (Kurzreferate mit Lückentexten) zu übernehmen. Bereits die Idee eines literarischen Durchziehers berührt mehr als nur den instrumentellen Bereich und stellt eine didaktische Entscheidung dar. Der Verfasser hat sich für einen "Durchzieher" entschieden, weil er sich aus dieser Maßnahme den Aufbau von Strukturwissen verspricht und auf lange Sicht mehr kognitive Kontrolle für die Schüler. Schließlich geht die Bereitschaft, antinomische Kategorien als Erklärungsmuster einzusetzen, noch einen Schritt weiter, denn dadurch wird bereits der Sinnbereich tangiert. Andererseits ist es gerade ein zentrales Anliegen des Verfassers, dieses Modell als Hinführung zum dialektischen Denken zu verbreiten. Sicherlich bietet innerhalb der Arbeit gerade dieser Punkt den größten Anreiz zur Auseinandersetzung.

3.5 Zusammenfassende Bemerkungen zur Rezeption des Oberstufenmodells

Im Gegensatz zum Unterstufenmodell (Schwerpunkt "Lernen durch Lehren"), das breit rezipiert wird und deshalb auch Gegenstand ausführlicher Kommentare von Kollegen sein konnte, liegen zum Oberstufenmodell nur vereinzelte Belege vor. Allerdings zeigen diese, daß dieser Teil des Curriculums auf Zuspruch stößt und zwar aus den Gründen, die als Hypothese vom Verfasser aufgestellt wurden: die Vermittlung von Strukturwissen, die Anbindung der geisteswissenschaftlichen und literarischen Inhalte an die persönliche Erfahrung der Schüler und der Einsatz von Deutungskategorien, die aus einem anthropologischen Modell abgeleitet sind, scheinen wesentliche Bedürfnisse nach Struktur, Klarheit und Überblick zu befriedigen. Es kann vermutet werden, daß das Modell in der Tat kognitive Kontrolle aufkommen läßt.

4. Zusammenfassende Bemerkungen zum empirischen Teil der Arbeit

Die empirische Prüfung konnte die aufgestellten Hypothesen im wesentlichen bestätigen:

- Bezüglich des Unterstufenmodells werden der Methode LdL mehrheitlich optimierende Wirkungen zugesprochen, insbesondere im Bereich der Aktivation, der Motivation und der Sprachfähigkeit. Darüber hinaus wird bestätigt, daß die Methode LdL einen Beitrag zum Aufbau von Schlüsselqualifikationen liefern kann.
- Bezüglich der Mittelstufe konnten Belege gesammelt werden, die die Induzierung von explorativem Verhalten nachweisen und die Schaffung von Distanz über den Aufbau einer stabilen kognitiven Landkarte aufzeigen. Es konnten auch Zeugnisse für die Entwicklung einer transnationalen Empathie gesammelt werden.
- Für das Oberstufenmodell schließlich wurden ausführliche Einzelbelege zitiert, die auf die Nützlichkeit des Konzeptes hinweisen.

IV. TEIL

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

1. Zusammenfassender Überblick über die Arbeit

Ausgangspunkt der Arbeit war die durch maßgebliche Vertreter der Fremdsprachendidaktik geleistete Beschreibung der Felder, die einer Bearbeitung bedürfen (CHRIST/-HÜLLEN, 1989). Die Autoren betonten insbesondere, daß es an einer differenzierten Beschreibung der Lerner und ihrer Bedürfnisse mangele. Sie stellten ferner fest, daß es auf der Ebene der Methode zwar eine Reihe von Einzeltechniken gäbe, daß sie sich aber nicht zu einer kohärenten Methodik verbinden ließen. Schließlich fiel ihnen als Folge davon auf, daß die Fachdidaktik nicht in der Lage sei, den Lehrern ein schlüssiges Ganzes in der Form von Handlungsanweisungen für die Praxis anzubieten.

Die vorliegende Schrift beschreibt die Anstrengungen, die vom Verfasser unternommen wurden, um einen Teil der aufgezeigten Defizite zu beheben.

Es mußte zunächst aufgezeigt werden, daß es in der Tat kein Lernerkonstrukt für die Fremdsprachendidaktik gibt. Dann mußte ein solches als Basis für ein tragfähiges Curriculum aufgestellt werden. Das Curriculum selbst mußte als methodisches und inhaltliches Konzept soweit entwickelt werden, daß es als Handlungsanweisung für die Praxis nützlich sein konnte.

Die Ausgestaltung des Curriculum nahm folgende Form an:

Das Lernerkonstrukt hatte aufgezeigt, daß ein modernes Curriculum für den Fremdsprachenunterricht zum Aufbau einer Reihe von fachspezifischen (z.B. die Sprechfertigkeit, die metasprachliche Kompetenz und die kommunikative Kompetenz) und fachübergreifenden Kompetenzen (z.B. exploratives Verhalten, wie die gegenwärtig unter dem Begriff Schlüsselkomptenzen subsumierten Fähigkeiten) fördern muß. Anthropologisch betrachtet geht es als übergeordnetes Ziel darum, die Kontrolle der Schüler über ihr Leben zu erhöhen. Aus methodischer Sicht wurde die Hypothese aufgestellt, daß Projektunterricht als Grundstruktur des Unterrichts den Aufbau dieser Kompetenzen fördert. Um Projektunterricht als durchgehende Struktur zu etablieren, wurde die Technik "Lernen durch Lehren" gewählt und es wurden deren Merkmale und Vorzüge am Beispiel des Anfangsunterrichts aufgezeigt. Aus methodischer und inhaltlicher Sicht wurde für die

Mittelstufe beschrieben, wie über LdL hinaus im Rahmen von Erkundungen im Zielland die fachspezifischen (landeskundliches Wissen) und fachübergreifenden Kompetenzen (exploratives Verhalten, kognitive Landkarte, transnationale Empathie, Ausdifferenzierung von Stereotypen) erweitert werden können. Schließlich wurde aufgezeigt, wie auf der Ebene der Oberstufe durch die Bereitstellung von dialektisch angeordneten Analysekategorien den Schülern ein Instrument zur Bewältigung sowohl der fachlichen Inhalte, insbesondere der Geistesgeschichte und der Literatur als auch ihres eigenen Alltags vermittelt werden kann.

Nun galt es, die zunächst als Hypothese aufgestellte Theorie der empirischen Prüfung auszusetzen.

Im Rahmen der Untersuchung konnten folgende Hypothesen verifiziert werden:

- Die Schülerorientierung hat weder in der Fachdidaktik noch in ihren Bezugswissenschaften zur Aufstellung eines operationalisierbaren Lernerkonstruktes geführt. Der Mangel an einem solchen Lernerbild führt zu Inadäquatheiten.
- Auf dem Hintergrund des vom Verfasser entwickelten Lernermodells läßt sich ein Curriculum für den Fremdsprachenunterricht aufstellen, das eine Reihe von Problemen lösen hilft. Der Nachweis wurde dadurch erbracht, daß eine repräsentative Anzahl von Kollegen die Methode erprobt und positiv beurteilt haben. Die optimierende Wirkung betrifft in der Reihenfolge der Nennungen die Aktivierung der Schüler, ihre Sprechfertigkeit, ihre Motivation, ihre Selbständigkeit und ihr Verantwortungsgefühl sowie die Intensität ihrer Auseinandersetzung mit dem Stoff. Aus der Sicht der Lehrer stellt die Erhöhung der Motivation einen Hauptvorzug der Methode dar. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht sind die Förderung der Sprachfähigkeiten und die Qualität der Auseinandersetzung mit dem Stoff der wichtigste Vorteil des Modells. Ein weiteres Anliegen der Arbeit war es, vorzustellen, wie in der Oberstufe Selbstreflexion im Zusammenhang mit der Behandlung von Geistesgeschichte und Literatur induziert werden kann, wobei für die Lebensbewältigung bedeutsame Fähigkeiten gefördert werden sollen, wie im kognitiven Bereich die Vermittlung eines operationalisierbaren Deutungssystems, im attitudinalen Bereich der Aufbau einer explorativen Haltung, im emotionalen Bereich die Entwicklung von Empathie. Die Beschreibung des Modells wurde geleistet und es wurde im Ansatz versucht, aufzuzeigen, wie Schüler, Studenten und Kollegen mit diesem Angebot

umgehen. Eine direkte empirische Prüfung der Wirkungen des Oberstufenmodells konnte im Gegensatz zum Unterstufenkonzept ("Lernen durch Lehren") nicht erfolgen und war auch nicht beabsichtigt.

2. Ausblick

Das vorgestellte Curriculum soll weiterverbreitet und weiterentwickelt werden.

2.1 Zur Weiterverbreitung

Was den Unterstufenteil des Modells betrifft, also die Methode "Lernen durch Lehren", so wird er gegenwärtig in der Fachwelt rezipiert und diskutiert. Insofern wird die Hauptanstrengung nicht in der Verbreitung dieses Bausteins des Curriculums liegen.
Was das Oberstufenkonzept betrifft, so werden mit ihm aus der Sicht des Verfassers neue Wege beschritten. Neu ist die Position, daß der Literatur auf der Oberstufe eine neue Rolle zugewiesen werden soll: die Literatur soll als Ausgangspunkt für komplexe, selbstreflexive Lernprozesse genutzt werden. Während LdL als Methode ohne größeres Problem zur Übernahme empfohlen werden kann, dürfte das Oberstufenmodell - da es auf anthropologischen Prämissen beruht, die naturgemäß weniger konsensfähig sind als schlichte Unterrichtstechniken - eher kontroverse Diskussionen auslösen. Ob das Oberstufenkonzept in Toto von anderen Kollegen angewendet werden kann, wird noch zu prüfen sein. Auf jeden Fall wird sich der Verfasser darum bemühen, die Konsensfähigkeit des Oberstufenteils des Curriculums zu erhöhen.

2.2 Zur Weiterentwicklung

Aus wissenschaftlicher Perspektive scheint sich ein interessanter Ansatzpunkt zu ergeben: bei der Betrachtung des gesamten Curriculum fällt auf, daß im Gegensatz zum Frontalarrangement, wo es in erster Linie darum geht, restloses Verstehen der Inhalte durch die Schüler zu sichern, wo also die Herstellung von Klarheit als oberstes Gebot gilt, im hier vorgestellten Ansatz der Ausgangspunkt aller unterrichtlichen Aktivitäten im Nichtverstehen zu suchen ist. Die Motivation im Unterricht basiert auf der Tatsache, daß zunächst nichts bekannt ist, und daß in einem von den Schülern selbst getragenen, langsamen Prozeß der Beseitigung von Wissens- und Verstehenslücken schrittweise Wissen aufgebaut

wird, wobei jede neue Erkenntnis wieder neue Unbestimmtheitsstellen aufschließt: nicht der Lehrer bringt einen abgeschlossenen Stoff, der zur Aufnahme bestimmt ist, sondern die Schüler werden mit der Ganzheit des Stoffes konfrontiert und müssen das, was sie verstanden haben, als vorläufiges Ergebnis den anderen präsentieren. Die Verantwortung liegt nun auf der Adressatenseite, die in einer kontinuierlichen Annäherungsarbeit bemüht ist, mehr Klarhheit zu gewinnen, also Verständnislücken zu schließen. Die mit der Darstellung des Stoffes beauftragten Schüler sind Vermittler, um Verständigung bemüht, also in einem ständigen hermeneutischen Prozeß involviert. Wissenschaftlich ergibt sich hier eine Brücke zu dem gegenwärtig intensiv diskutierten hermeneutischen Ansatz. Es kann an HUNFELD angeknüpft werden, der moniert (HUNFELD 1992, 7):

> "Das authentisch Fremde wird dem jeweiligen Rezeptionsniveau und dem übergreifenden Lehrziel angepaßt und verliert so Teile seines Störpotentials, das sich der eigenen Erfahrungs- und Sprachwelt als Verstehensblockade entgegensetzt. Der Lehrgang kann auf gestufte Verstehensschritte zwar nicht verzichten; die fremde Sprach- und Verstehenswelt sollte aber wenigstens gelegentlich so präsent werden, daß der Schock des Nichtverstehens wirken kann und die Frage des Lernenden, nicht die Anweisungsfrage des Lehrenden auslöst."

In dem hier vorgestellten Modell ist der Schock des Nichtverstehens als Motor des gesamten Unterrichts eingebaut, denn die erste Konfrontation des Schülers mit dem nicht vom Lehrer filtrierten Stoff ist eine Begegnung mit der Totalität der unpräparierten Fremdheit.

3. Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung

Es müssen Anstrengungen unternommen werden, damit bereits an der Universität Weichen gelegt werden, die eine Anwendung des Modells durch Lehrer überhaupt möglich machen. Dies betrifft sowohl den technischen Teil, also die Methode LdL, als auch die Oberstufenkomponente. Was LdL betrifft, so setzt diese Methode voraus, daß der Akzent bei der Ausbildung noch stärker auf die Sprachkompetenz gelegt wird, denn der Einsatz von LdL verlangt vom Lehrer, daß er jederzeit völlig spontan und ad hoc auf linguistische Fragen und Bedürfnisse der Schüler reagieren kann. Für den Mittelstufenteil ist es die Projektkompetenz des Lehrers, die besonders zum Tragen kommt. Diese Kompetenz müßte an der Universität eigens geschult werden, beispielsweise im Rahmen der Landeskundeveranstaltungen, mit der Übernahme einer obligatorischen Exkursion ins Zielland in die Studienordnung . Als Vorbereitung für den Unterricht in der Oberstufe schließlich

müßte der methodische Ansatz, den der Verfasser für die Behandlung der Literatur empfiehlt, bereits auf universitärer Ebene praktiziert werden. Es sollte also ein Überblick über die Geistesgeschichte und die Literatur des Ziellandes vermittelt werden, und dies eingebettet in eine kontinuierlichen Metareflexion, die die Trilogie " Literatur und Geistesgeschichte des Ziellandes/Gegenwart des Ziellandes/Alltag des Studenten" einschließen würde.

Im Bereich der Fortbildung besteht der Bedarf an einer Struktur, die einen praxisnahen und kontinuierlichen Informationsaustausch ermöglicht . Das vom Verfasser initiierte Kontaktsystem scheint diesem zu entsprechen (SCHOCKER-v. DITFURTH 1992, 339 ff.). Sicherlich könnte das aus der Not entstandene Kontaktnetz genau analysiert, theoretisch untermauert, weiterentwickelt und als Fortbildungsmodell empfohlen werden[51].

[51] Zum Kontaktnetz als Vorschlag für ein innovatives Fortbildungskonzept siehe MARTIN 1989b.

SCHLUSSWORT

Seine über "Lernen durch Lehren" 1985 verfaßte Dissertation hatte der Autor mit folgendem Ausblick abgeschlossen (MARTIN 1985, 252):

"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)
- Zunächst ist zu prüfen, ob die Methode von anderen Lehrern angewendet werden kann (...)
- 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 (...)

Zu b)
(...)
- 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 Informationsverarbeitungsansatzes, insbesondere der Theorie der kognitiven Komplexität für die Mittelstufe und die Oberstufe entwickeln?"

Seit der Veröffentlichung dieser Zeilen sind sieben Jahre vergangen.

Die Frage der Übertragbarkeit der Methode auf andere Lehrer wurde weitgehend positiv beantwortet; ebenfalls die Frage, ob auch andere Fächer nach der Methode "Lernen durch Lehren" unterrichtet werden können. Dies betrifft sowohl die Fremdsprachen als auch nichtfremdsprachliche Fächer.

Auch die Weiterentwicklung des methodischen Ansatzes wurde betrieben, allerdings mußte die zu enge theoretische Basis (Informationsverarbeitungsansatz) erweitert und zu einem kognitionspsychologisch fundierten anthropologischen Modell ausgebaut werden.

Die nächsten Ziele des Verfassers sind es, einerseits ein Curriculum für die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zu entwerfen, andererseits das Kontaktsystem als Fortbildungskonzept theoretisch und praktisch weiterzuentwickeln.

LITERATURVERZEICHNIS

VERWENDETE ABKÜRZUNGEN:

FU	DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT. Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett.
DNS	DIE NEUEREN SPRACHEN. Frankfurt/Main, Diesterweg.
FWU	INSTITUT FÜR FILM UND BILD IN WISSENSCHAFT UND UNTERRICHT. München-Grünwald.
NM	NEUSPRACHLICHE MITTEILUNGEN AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS. Cornelsen-Velhagen & Klasing.
PRAXIS	PRAXIS DES NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHTS. Dortmund: Lensing.

Abel, F./Lang, J. (1984): Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Bericht über zwei Umfragen unter romanistischen Studienanfängern. Tübingen.

Abels, H./Stenger, H. (1986): Gesellschaft lernen. Einführung in die Soziologie. Opladen.

Achtenhagen, F. (1989): Lehr- und Lernziele, Curriculumforschung. In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 387-391.

Amadeo (Hg.) (1971): Kinski spricht Villon und Rimbaud. Zweitausendeins Verlag. Frankfurt.

Aragon, L. (1944): La Diane française. Paris.

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1981): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2. Opladen.

Asanger, R./Wenninger, G. (Hg.) (1992): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim.

Aschenbach, G. (1992): "Forschungsmethoden", In: Asanger, R./Weninger, G. (Hg.) (1992) 184-194.

Aßbeck, J. (1990): "Schüler können auch das Lernen lernen", In: FU, Heft 102, 41-46.

Barbusse, H. (1917): Le feu. Paris.

Baumgratz, G./Picht, R. (Hg.) (1978): Perspektiven der Frankreichkunde II. Tübingen.

Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hg.) (1982): Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Bochum.

Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hg.) (1985): Forschungsgegenstand Richtlinien. Tübingen.

Bausch, K.-R./Christ, H./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

Bausch, K.-R./Krumm, H.-J. (1989): Sprachlehrforschung. In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 7-12.

Bausch, K.-R. (1989): Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 372-376.

Becker, P. (1982): Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1: Theorien, Modelle, Diagnostik. Göttingen.

Benesch, H. (1992): "Weltanschauung", In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hg.) (1992), 839-841.

Benz, N. (1990): Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Tübingen.

Blankertz et al. (Hg.) (1982): Sekundarstufe II. Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Stuttgart.

Bohlen, A. (1934): Die nationalpolitische Linie im neusprachlichen Unterricht. In: Neuphilologische Monatsschrift, 5. Jg.,1-20.

Bömmel, H.v./Christ, H./Wendt, M. (Hg.) (1992): Lernen und Lehren fremder Sprachen - 25 Jahre Institut für Didaktik der französichen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Tübingen.

Bouton, Ch. (1962): "Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère chez des sujets adultes." In: Etudes de linguistique appliquée, 1, 85-94.

Brander, S./Kompa, A./Peltzer, U. (1985): Denken und Problemlösen. Einführung in die kognitive Psychologie.

Bredella, L. (1979): "Der Verstenhensprozeß literarischer Texte in seiner Bedeutung für die Frage nach dem Sinn des Literaturunterrichts". In: Weber (Hg.) (1979) 55-87.

Bredella, L. (1989): "Literaturwissenschaft", In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 46-54.

Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.

Brumfit, C.J. (1980): Communicative Methodology in Language Teaching. Oxford.

Buttjes, D. (1982): "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze." In: NM, 1982, Heft 1, 3-16.

Buttjes, D. (1989): "Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 112-119.

Butzkamm, W. (1980): Praxis und Theorie der bilingualen Methode. Heidelberg.

Butzkamm, W. (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.

Chateaubriand, R. (1964): Oeuvres romanesques et voyages. Paris. Gallimard.

Christ, H. (1979): "Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - sprachbezogen oder problemorientiert?", In: Hüllen et al. (Hg.) (1979): Fremdsprachenunterricht: allgemeinbildend - berufsbildend. Frankfurt.

Christ, H. (1982): (ohne Titel): In: Bausch et al. (Hg.) (1982), 34 ff.

Christ, H. (1983): "Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer", In: Mannzmann (Hg.): Geschichte der Unterrichtsfächer I, 94-117.

Christ, H./Hüllen, W. (1989): "Fremdsprachendidaktik". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 1-7.

Closset, F. (1965): Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. München.

Daneman, M. (1984): "Why some people are better than others: A process and storage account". In: R. Sternberg (Ed.), Advances in the psychology of human intelligence (Vol. 2). Hillsdale.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Staatsinstitut für Schulpädagogik. (Hg.) (1976). Kollegstufe. Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe in Bayern. Sonderdruck: Curriculare Lehrpläne Französisch. München.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (1991): Lehrplan für das bayerische Gymnasium - Fachlehrplan für Französisch. München.

De Charms, R. (1968): Personal causation. New York.

Der Hessische Kultusminister (Hg.) (1980): Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Neue Sprachen. Frankfurt am Main.

Derbolav, J. (1957): Der "philosophische Begriff" des Menschen und die Rolle der Menschenbilder in der Pädagogik, In: Deutsche Berufs- und Fachschule 53 (1957), 468-476.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.) (1979): Ce que je sais de l'Allemagne. Bad Honnef.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (Hg.) (1980): Was ich über Frankreich weiß. Bad Honnef.

Dewey, J. (1964): Demokratie und Erziehung. 3. Aufl. Braunschweig.

Dienelt, K. (1984): Von der Metatheorie der Erziehung zur "sinn"-orientierten Pädagogik. München.

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

Dietrich, I. (1989): Alternative Methoden. In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 159-165.

Dittmann-Kohli, F. (1987): "Die Vermittlung von Situations- und Handlungswissen als Schlüssel zur Verbesserung beruflicher und außerberuflicher Lebensbewältigung", In: Neber (Hg.) (1987), 240-261.

Doermer-Tramitz, C. (1990): ... auf den ersten Blick. Über die ersten dreißig Sekunden einer Begegnung von Mann und Frau. Opladen.

Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart.

Dörner, D./Kreuzig, H.W./Reither, F./Stäudel, T. (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern.

Dreher, E./Oerter, R. (1985): Development of action planning during adolescence and early adulthood. In: Friedman, S./Scholnick, E./Cocking, R. (Ed.): Blueprints for thinking: the role of planning in cognitive development. Cambridge, Mass.

Düwell, H. (1989): "Der Fremdsprachenlerner". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 132-136.

Edener, W. (1980): "Unterrichts- und Lehrplanreformen in den Neueren Sprachen am Gymnasium in Bayern - Schwerpunkt Französisch", In: DNS Bd. 81, 30-47.

Ek, J.v. (1975): Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Strasbourg.

Elias, N. (1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. München.

Erdmenger, M./Istel, H.W. (1978): Didaktik der Landeskunde. München.

Fayolle, Mal./Dubail, Gal. (1920): La guerre racontée par nos généraux, Bd. 1, Paris.

Ferenszkiewicz, D. (1992): "Evaluation", In: Asanger/Wenninger (Hg.) (1992), 162-166.

Firges, J./Melenk, H. (1982): "Landeskunde als Alltagswissen", In: PRAXIS, 1982, 115-123.

Firges, J./Melenk, H. (1989): "Landeskundliches Curriculum", In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 436-440.

Flechsig, K.-H. (Hg.) (1965): Neusprachlicher Unterricht Bd. 1, Weinheim.

Freese, P./Groene, H./Hermes, L. (Hg.) (1980): Die Short story im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis. Padeborn.

Freese, P. (1980): "Zur Methodik der Analyse von Short Stories im Englischunterricht der Sekundarstufe II." In: Freese, P. et al. (Hg.) (1980) 38-71.

Freese, P./Hermes, L. (Hg.) (1981): Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis, 2. erw. und überarb. Aufl., Padeborn.

Frey, D./Kumpf, R./Ochsman, R/Rost-Schaude, E./Sauer, C. (1977): 'Theorie der kognitiven Kontrolle". In: Tack, W. (Hg.): Bericht über den 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Regensburg 1976. Göttingen, Toronto, Zürich, 105-107.

Frey, D./Greif, S. (Hg.) (1983): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien. Baltimore.

Frey, D./Irle, M. (Hg.) (1985): Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 3. Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern.

Fuchs, W./Klima, R./Lautmann, R./Rammstedt, O./Wienold, H. (Hg.) (1988): Lexikon zur Soziologie. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Ungekürzte Sonderausgabe. Opladen.

Gebert. D./Rosenstiel, L.v. (1989): Organisationspsychologie. Stuttgart.

Geisler, W. (1987): Die anglistische Fachdidaktik als Unterrichtswissenschaft. Frankfurt am Main.

Geisler, W. (1989): Forschungsperspektiven in der anglistischen Fachdidaktik. Frankfurt am Main

Grabitz, H.-J. (1983): "Kontrolle und Hilflosigkeit", In: Frey/Greif (Hg.) (1983), 227-230.

Graef, R. (1990): "Lernen durch Lehren im Anfangsunterricht", In: FU, 100, 10-13.

Grotjahn, R. (1989): "Empirische Forschungsmethoden: Überblick", In: Bausch et al. (Hg.) (1989), 383-387.

Gross, D./Lüsebrink, H.-J./Pfromm, R. (Hg.) (1991): Nationale und regionale Gedenk-, Fest- und Feiertage in Deutschland und Frankreich. Ein Beitrag zu einer anthropologischen Landeskunde. Carolus-Magnus-Kreis.

Grunwald, B. (Hg.) (1982): Etudes Françaises. Echanges. Edition longue. Lehrerbuch. Stuttgart.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bd., Frankfurt/Main.

Haenicke, G. (1980): "Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt", In: DNS 79/1980.

Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hg.) (1983): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim.

Harbach, H. (1992): Altruismus und Moral.Opladen.

Haubl, R./Peltzer, U./Wakenhut, R./Weidenfeller, G. (1985): Veränderung und Sozialisation. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Opladen.

Haubl, R./Molt, W./Weidenfeller, G./Wimmer, P. (1986): Struktur und Dynamik der Person. Einführung in die Persönlichkeitspsychologie. Opladen.

Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Lerhbuch der Motivationspsychologie. Berlin-Heidelberg.

Hertel, W. (1977): La Civilisation Française - C2. Frankfurt/Main: Hirschgraben.

Hofer, M. (1981a): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München.

Hofer, M. (1981 b): "Lehrer-Schüler-Interaktion", In: Schiefele, H./Krapp. A. (Hg.) (1981) 218-222.

Hofer, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen.

Hofer, M./Pekrun, R./Zielinski, W. (1986): "Die Psychologie des Lerners", In: Weidenmann et al. (Hg.) (1986), 219-275.

Holtwisch, H. (1990): "Brainstorming- und Informationsverarbeitungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Ein Beitrag zur Integration beider Hirnhemisphären durch Arbeit mit clustern." In: PRAXIS, 3.90, 244-250.

Hondrich, K.O. (1983): "Bedürfnisse, Ansprüche und Werte im sozialen Wandel. Eine theoretische Perspektive." In: Hondrich, K.O./Vollmer, R. (Hg.) (1983), 15-74.

Hondrich, K.O./Vollmer, R. (Hg.) (1983): Bedürfnisse. Stabilität und Wandel. Opladen.

Hübner, W. (1965 = 1925): "Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht". In: Flechsig (Hg.) 1965, 207-217.

Hüllen, W. et al. (Hg.) (1979): Fremdsprachenunterricht: allgemeinbildend - berufsbildend. Frankfurt am Main.

Hüllen, W. (1979): "Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik", In: K.-R. Bausch (Hg.) Beiträge zur didaktischen Grammatik, Köngistein im Taunus, 117-137.

Hüllen, W. (1989): "Sprachliches Curriculum" In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 431-435.

Hunfeld, H. (Hg.) (1977): Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstätter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht.

Hunfeld, H./Schröder, K. (Hg.) (1979): Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein/Ts.

Hunfeld, H. (1981): "Der Roman im Englischunterricht: Fragen zu einem vernachlässigten Gebiet der Literaturdidaktik", In: Freese/Hermes (Hg.) (1981), 85-110.

Hunfeld, H. (1982): Englischunterricht. Literatur 5-10. München.

Hunfeld, H. (1992): "Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze." (Im Druck).

Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.) (1982): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim.

Jakobovits, L.A. (1970): Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the issues. Rowley/Mass.

Jammes, F. (1905): L'Eglise habillée en feuilles. Mercure de France.

Jamroszczyk, J.J. (1978): Grundlagen einer schülerorientierten Didaktik. Kastellaun.

Jendrowiak, H,-W./Kreuzer, K. J(1982): Anthropologische Grundlagen des Unterrichts. Düsseldorf.

Jung, U.O.H. (Hg.) (1992): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt am Main.

Kaiser, A. (1983): "Die didaktische Struktur der gymnasialen Oberstufe", In: Blankertz, H. et al. (Hg.) (1983) 130-151.

Kamper, D. (1983): "Pädagogische Anthropologie", In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hg.) (1983) 311-316.

Kasper, G. (1989): "Der Fremdsprachenlerner". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 392-395.

Kaufmann, F. (1977): "Lernen in Freiheit - im Fremdsprachenunterricht. Bericht über einen Schulversuch." In: PRAXIS, 24 (1977), 227-236.

Keller, G. (1983): "Grundlegung einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis", In: NM, 1983, Heft 4, 200-209.

Kleiber, D. (1992): "Handlungsforschung", In: Asanger/Wenninger (Hg.) (1992), 283-288.

Kleinschmidt, E. (Hg.) (1989): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen.

Kleppin, K. (1989): "Sprach- und Sprachlernspiele", In: Bausch et al. (Hg.) (1989), 185-187.

Klotz, V. (1976): Geschlossene und offene Form im Drama. München.

Kluwe, R.H. (1982): "Beweglichkeit des Denkens", In: L. Montada/K. Reusser/G. Steiner (Hg.) (1982), 127-145.

KMK. (1972): Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluß vom 7.7.1972. Neuwied.

KMK. (1977): Empfehlungen zur Arbeit in der gymnasialen Oberstufe gemäß Vereinbarung zur Neugestaltung..., Beschluß vom 2.12.1977. Neuwied.

Krapp, A. (1992): "Anlage und Umwelt", In: Asanger/Wenninger (Hg.) (1992), 37-42.

Krappmann, L. (1983): "Rolle", In: Lenzen/Mollenhauer (1983) (Hg.), 517-522.

Kriz, J./Lück, H.E./Heidbrink, H. (1987): Wissenschafts- und Erkenntnistheorie. Opladen.

Krohn, D. (1981): Lernervariablen und Versagen im Englischunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich.

Kruglanski, A.W./Baldwin, M.W./Towson, S.M.J. (1985): Die Theorie der Laienepistemologie. In: Frey/Irle (Hg.) (1985), 293-314.

Krumm, H.-J. (1989): "Der Fremdsprachenlehrer". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 400-405.

Lagarde, A./Michard, H. (1985): Les grands auteurs du programme. Anthologie et histoire littéraire. Paris.

Lassahn, R. (1983): Pädagogische Anthropologie. Heidelberg.

Lauth, G.W. (1987): "Problemlösen von Retardierten - Präventionsmaßnahmen". In: Neber (Hg.) (1987), 262-286.

Legutke, M. (1988): Lebendiger Englischunterricht.Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Bochum.

Legutke, M. (1991): Process and experience in the language classroom. London and New York.

Leitzgen, G. (1991): "Lernen durch Lehren - Ein Erfahrungsbericht über die Einführung schülergeleiteten Unterrichts im Fach Französisch in einer 11. Gymnasialklasse", In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien. Folge II/91, 37-50.

Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hg.) (1983): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1).

Lörscher, W. (1983): Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs. Tübingen.

Lompscher, J. (1972): "Unterrichtliche Bedingungen der Entwicklung geistiger Fähig keiten." In: J. Lompscher (Hg.): Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. (S. 17-72): Berlin.

Lück, H.E. (1987): Psychologie sozialer Prozesse. Opladen.

Macht, K. (1991): "Erfolg und Mißerfolg beim Fremdsprachenlernen. Ein Streifzug durch die Ursachenforschung". In: DNS, Bd. 90, Heft 3, 1991, 259-279.

Mandl, H./Friedrich, H.F./Hron, A. (1986): "Psychologie des Wissenserwerbs". In: Weidenmann/Krapp (Hg.) (1986) 143-218.

Mannzmann, A. (Hg.) (1983): Geschichte der Unterrichtsfächer I. München.

Martin, J.-P. (1982): "Bedingungen für einen sozialintegrativen Fremdsprachenunterricht". In: FU, 61-64.

Martin, J.-P. (1983): Aktive Schüler lernen besser. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm und Begleitkarte. Grünwald. (FWU).

Martin, J.-P. (1984): Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht. Videofilm und Begleitkarte. Grünwald. (FWU).

Martin, J.-P. (1985): Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen.

Martin, J.-P. (1986): "Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler".In: PRAXIS, 395-403.

Martin, J.-P. (1987a): Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck. Neue Wege im Französischunterricht.Videofilm und Begleitkarte. Grünwald. (FWU).

Martin, J.-P. (1987b): Paris-Torcy - Schüler entdecken die "villes nouvelles". Videofilm mit Begleitkarte. Grünwald. (FWU).

Martin, J.-P. (1987c): Zum Aufbau von Basiswissen in der 11. Klasse - Neue Wege im Französischunterricht. München-Grünwald(FWU). Kopie bei Martin erhältlich.

Martin, J.-P. (1988): "Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitions psychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht" In: PRAXIS, 1988/3, 294-302.

Martin, J.-P. (1989a): "Quand les élèves font la classe...", In: Le Français dans le Monde, 51-55.

Martin, J.-P. (1989b): "Kontaktnetz: ein Fortbildungskonzept". In: Kleinschmidt (Hg.) (1989) 389-400.

Martin, J.-P. (1991): "Anthropologische Konstanten - Wie funktioniert der Mensch?". In: Gross, D. et al. (Hg.) (1989), 5-12.

Martin, J.-P. (1992): "Literatur und Selbstreflexion in der Oberstufe - Drei Beispiele aus der Praxis", In: Bömmel, H.v. et al. (Hg.) (1992) 130-146.

Maslow, A.B. (1981): Motivation und Persönlichkeit. Hamburg.

Melde, W. (1987): Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

Menze, C. (1983): "Bildung", In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) (1983), 350-356.

Merz, G. (1985): Konturen einer neuen Aktionsforschung. Frankfurt am Main.

Meyer, H. (1987a): Unterrichtsmethoden. I Theorieband. Frankfurt am Main.

Meyer, H. (1987b): Unterrichtsmethoden. II Praxisband. Frankfurt am Main.

Meyer, M.A. (1989): "Erziehungswissenschaft", In: Bausch et al. (Hg.) (1989), 34-40.

Miller, R. (1986): Einführung in die ökologische Psychologie. Opladen.

Montada, L./K. Reusser, G. Steiner, (Hg.) (1982): Kognition und Handeln. Stuttgart.

Moskowitz, G. (1978): Caring and Sharing in the Foreing Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques. Rowley/Mass.

Müller, H.M. (1987): Evolution, Kognition und Sprache. Berlin.

Müller, K. (1990): "Auf der Oder schwimmt kein Graf. Zur Rolle von Mnemotechniken im modernen Fremdsprachenunterricht."In: FU, Heft 102, 4-10.

Mummendey, H.D. (1990). Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen.

Mummert, I. (1987): Literamour. Gedichte und Geschichten im Französischunterricht. München.

Neber, H. (Hg.) (1987): Angewandte Problemlösepsychologie. Münster.

Neber, H. (1987a): "Angewandte Problemlösepsychologie". In: Neber, H. (Hg.) (1987), 1-117.

Neber, H. (1987b): "Angewandte Problemlösepsychologie in Einzelbereichen: Instruktion und Prävention", In: Neber (Hg.) 119-123.

Neuberger, O. et al. (1985): Individuelles Handeln und sozialer Einfluß. Einführung in die Sozialpsychologie. Opladen.

Neuner, G. (1982): (ohne Titel). In: Bausch et al. (Hg.) (1982): 87 ff.

Neuner, G. (1989 a): "Methodik und Methoden: Überblick". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 145-153.

Neuner, G. (1989 b): "Lehrwerke". In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 240-243.

Oerter, R./Montada, L. (Hg.) (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München.

Oerter, R. (1987): "Jugendalter", In: Oerter/Montada (Hg.) (1987), 265-338.

Olbert, J. (Hg.) (1977): Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde. Einige Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main.

Osnabrügge, G./Stahlberg, D./Frey, D. (1985): "Die Theorie der kognizierten Kontrolle", In: Frey/Irle (Hg.) (1985), 127-172.

Palincsar, A.S./Brown, A. (1984): "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". Cognition and Instruction, 1, 117-175.

Parmentier, M. (1983): "Ethnomethodologie", In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) (1983), 246-261.

Parsons, T. (1975): Gesellschaften.Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main.

Pfeiffer, J./Rusam, A.M. (1992): "Der Student als Dozent. Die Methode 'Lernen durch Lehren' an der Universität." In: Jung, U.O.H. (Hg.) 1992 Frankfurt am Main. 1992.

Picht, R. (1989a): "Kultur- und Landeswissenschaften", In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 54-60.

Picht, R. (1989b): "Ausbildung für die internationale Zusammenarbeit. Fragen zum Stellenwert der Allgemeinbildung für die wirtschaftlich-technologische Kooperation." In: Kleinschmidt (Hg.) (1989) 3-8.

Piepho, H.-E. (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg.

Plessner, H. (1928): Die Stufen des Organischen und der Mensch. Berlin/Leipzig.

Prenzel, M. (1988): Die Wirkungsweise von Interesse. Opladen.

Rabelais, F. (1964): Gargantua und Pantagruel. Aus dem Französischen verdeutscht durch Gottlob Regis. Darmstadt.

Rampillon, U. (1991): "Fremdsprachen lernen - gewußt wie. Überlegungen zum Ver ständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken", In: FU-Englisch, Heft 2, 1991, 2-8.

Reboullet, A. (1973): "Pour un enseignement comparatif en civilisation". In: Reboullet (Hg.) (1973), 44-57.

Reboullet, A. (Hg.) (1973): L'enseignement de la civilisation française. Paris.

Reboullet, A. (1977): Sélection des matériaux pour un enseignement de la civilisation française. In: Olbert, J. (Hg.) (1977) 96-106.

Rheinberg, F./Minsel, B. (1986): "Psychologie des Erziehers", In: Weidenmann et al. (Hg.) (1986), 277-360.

Robida, A. (1884): Le vingtième siècle. Paris.

Robinsohn, S.B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied.

Rohrer, J. (1990): "Gedächtnis und Sprachenlernen aus neuropädagogischer Sicht", In: FU, Heft 102, 12-19.

Rolf, H. (1988): Psychologische Probleme bei der Gestaltung der Unternehmensorganisation. Opladen.

Rosenstiel, L.v./Molt, W./Rüttinger, B. (1986): Organisationspsychologie. Stuttgart.

Rüppell, H./Hinnersmann, H./Wiegand, J. (1987): "Problemlösen - Allgemein oder spezifisch?", In: Neber (Hg.) (1987) 173-192.

Sacher, W. (1983): "Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Lehrpläne", In: Hameyer et al. (Hg.) (1983) 325-335.

Sauer, H. (1979): "Englisch als Schulfach in erziehungswissenschaflicher, historischer und internationaler Perspektive", In: Hunfeld/Schöder (Hg.) (1979), 151-156.

Scherfer, P. (1989): "Sprachbewußtsein, soziale Identität und Fremdsprachenunterricht." In: Kleinschmidt (Hg.) (1989), 90-99.

Schiefele, H./Krapp. A. (Hg.) (1981): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München.

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

Schiffler, L. (1989): "Sozialformen", In: Bausch et al. (Hg.) (1989), 414-418.

Schilder, H. (1989): "Unterrichtsmittel und Medien", In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 426-430.

Schneider, R. (1985): Poésie et créativité. Poèmes choisis pour les adolescents. Berlin.

Schocker-von Ditfurth, M. (1992): Neue praxis- und teilnehmerorientierte Fortbildungskonzepte für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht: Dokumentation und Evaluation ausgewählter Projekte. Dissertation. Päd. Hochschule Freiburg.

Schönpflug, W. (1992): "Allgemeine Psychologie", In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hg.) (1992), 7-14.

Schröder, K. (1980): "Vom Regulativ zum Rahmenplan: Versuch einer Entwicklungsgeschichte des neusprachlichen Lehrplans", In: DNS, Bd. 81, 5-29.

Schulze, T. (1983): "Ökologie", In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) (1983), 262-279.

Schumacher, J. (1983): "Bedürfnislagen unter dem Einfluß von Partnerbeziehung und Familienzyklus", In: Hondrich/Vollmer (Hg.) (1983), 153-191.

Schwarzer, C. (1983): "Lehrer als ein Bestimmungsfaktor curricularer Lernereignisse", In: Hameyer et al. (Hg.) (1983) 387-398.

Schwarzer, R./Lange, B. (1979): "Implizite Unterrichtstheorien von Lehrern", In: Bolscho, D./Schwarzer, D. (Hg.) (1979): Beurteilen in der Grundschule. München.

Seligman, M. (1979): Erlernte Hilflosigkeit. München.

Steinig, W. (1985): Schüler machen Fremdsprachenunterricht. Tübingen.

Strich, F. (1962): Deutsche Klassik und Romantik oder Vollendung und Unendlichkeit. Ein Vergleich. Bern.

Stroebe, W./Hewstone, M./Codol, J.-P./Stephenson, G.M. (Hg.) (1990): Sozialpsychologie: Eine Einführung. Berlin/Heidelberg.

Ulich, D. (1992): "Emotion", In: Asanger, R./Wenninger, G. (Hg.) (1992) 127-132.

Viëtor, W. (Unter dem Pseudonym Quousque tandem) (1882): Der Sprachunterricht muß umkehren. Heilbronn.

Vogel, K./Vogel, S. (1975): Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb. Tübingen.

Vollmer, H.J. (1982): (ohne Titel). In: Bausch et al. (Hg.) (1982) 109 ff.

Vollmer, G. (1987): Evolutionäre Erkenntnistheorie. Stuttgart.

Walter, A.v. (1980): "Sprachunterricht oder Geistesbildung?", In: DNS, 79/1980, 174-187.

Walter, H. (1980): Voltaire. Candide ou l'optimisme. Lehrerheft. Frankfurt am Main: Hirschgraben.

Weber, H. (1979): "Literaturunterricht als Fremdsprachenunterricht", In: Weber (Hg.) (1979) 112-128.

Weber, H. (Hg.) (1979): Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog. Padeborn.

Weidenmann, B./Krapp, A./Hofer, M./Huber, G.L./Mandl, H. (Hg.) (1986): Pädagogische Psychologie. Weinheim.

Wellmann, H.M. (1983): "Metamemory revisted". In: M.T.H. CHI (Ed.) Trends in memory development research. pp.31-51.Basel.

Wendt, H. (1992): "Sexualität", In: Asanger/Wenninger(Hg.) (1992), 685-692).

Werlich, E. (1986): Praktische Methodik des Fremdsprachenunterrichts mit authentischen Texten. Berlin.

Wessells, M.G. (1984): Kognitive Psychologie. New-York.

Westmeyer, H. (1992): "Feldforschung", In: Asanger/Wenninger (Hg.) (1992), 179-184.

White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 1959, 66, 297-333.

Wiemann, J.M./Giles, H. (1990): "Interpersonale Kommunikation". In: Weidenmann et al. (Hg.) (1990) 209-231.

Wissner-Kurzawa, E. (1989): "Materialien zum Selbstlernen", In: Bausch et al. (Hg.) (1989), 256-260.

Wode, H. (1977): "Lernerorientiertheit im Fremdsprachenunterricht: FU als Spracherwerb", In: Hunfeld, H. (Hg.) (1977) 17 ff.

Wölfflin, H. (1915): Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst. München.

Zimmermann, G. (1981): "Zur Textverständlichkeit im Lernbereich Grammatik", In: NM, 3/81, 152-159.

Zimmermann, G. (1982): (ohne Titel) In: Bausch et al. (Hg.) (1982) 126 ff.

Zimmermann, G. (1984): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts, Frankfurt am Main.

Zimmermann, G./Wissner-Kurzawa, E. (1985): Grammatik lehren, lernen, selbstlernen, München.

Zimmermann, G. (1989): "Das sprachliche Curriculum" In: Bausch et al. (Hg.) (1989) 106-112.

Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim.

ANHANG I

ANLAGE 1

DIDAKTISCHER BRIEF I 25.09.1985

In diesem Brief möchte ich schildern, wie ich im Anfangsunterricht in den ersten Monaten vorgehe. Da in dieser Phase die Text- und Grammatikpräsentationen nicht von den Schülern geleistet werden, konzentriere ich mich bei meinen Ausführungen auf den Übungskomplex. In meinem zweiten Brief werde ich mich schwerpunktmäßig mit der Textpräsentation durch die Schüler befassen und in meinem dritten mit der Grammatikdarbietung.

Als Beispiel zu meinen Erläuterungen könnte ich jede beliebige Anfangslektion aus einem gängigen Lehrwerk herausgreifen; da *Cours de base* gerade auf meinem Tisch liegt, wähle ich dieses Buch, und zwar die LEKTION 2.

1. Aufbau der Stunde

Die Art und Weise, wie ich meine Stunden mit dem Lehrwerk strukturiere, ist absolut traditionell: ich stelle zunächst die neuen Wörter und den neuen Text vor, lasse den Text dann mit verteilten Rollen lesen, unter Umständen auch spielen, vielleicht wird im Anschluß die Grammatik erläutert und schließlich (oder auch zwischendurch) werden die Übungen durchgenommen.

Die Originalität meines Modells liegt also nicht auf der Ebene des Stundenaufbaus, sondern auf der Ebene der Sozialformen, der Art und Weise, wie der Klassenraumdiskurs abläuft, der inhaltlichen Sprachsystemzentriertheit und der Betonung von sprachproduktivem Schülerverhalten.

2. Lesen des Textes mit verteilten Rollen

Nachdem ich den Text und den neuen Wortschatz präsentiert habe, bitte ich einen Schüler, das Lesen des Textes mit verteilten Rollen im Plenum anzuleiten.

Ich sage ihm: "René, dirige la lecture du texte, s'il te plaît."

Zum Anleiten braucht der Schüler folgende Wendungen:

Michel, tu es le narrateur
Angela, tu es Mme Leroc usw.
Michel, commence (à lire), s'il te plaît

Angela et Michel, commencez
C'est bien, merci. Continue/continuez
C'est toi, le narrateur

Während des Lesens, passen die anderen Schüler auf und korrigieren die Aussprachefehler.

Damit sie intervenieren können, müssen sie folgende Ausdrücke beherrschen:

Stop, il y a une faute (de prononciation)
Attention
Plus fort
Répétez, répète, s'il te plaît

Generell gilt für den Klassenraumdiskurs, daß die Schüler jederzeit stoffbezogen intervenieren dürfen, allerdings auf Französisch. Da ihnen die Begriffe fehlen, müssen sie sich an den Lehrer wenden und fragen:

Comment dit-on (en français) "....."?

Wenn die Schüler dagegen eine Äußerung auf französisch nicht verstehen, sollen sie sich an den Lehrer wenden und fragen:

Que veut dire (en allemand) "....."?

Auf diese Weise könne Sie ziemlich schnell (fast von Anfang an) den größten Teil des Unterrichts auf Französisch bestreiten. Und bitte: machen Sie sich nicht zuviel Sorge wegen eines eventuellen Zeitverlustes. Was Sie hier vermeintlich verlieren, machen Sie dadurch wett, daß Sie weniger zu wiederholen brauchen und daß die Motivation stets sehr hoch bleibt! Also, auch wenn Ihnen alles sehr langsam vorkommt und Sie den Eindruck haben, das zähe Vorgehen würde die Schüler langweilen, das Gefühl trügt.

Intervenieren Sie bitte nicht zu oft, und nicht zu schnell! Das würde die Schüler entmutigen. Die Schüler brauchen Zeit zum Nachdenken, sie brauchen auch Zeit, um sich vom traditionellen Schema zu lösen und sich an die neuen Aktivitäten zu gewöhnen.

3. Lesen des Textes in Partnerarbeit

Nachdem der Text im Plenum (vielleicht mehrmals) vorgelesen wurde, können Sie die Schüler ihn noch einmal in Partnerarbeit durchnehmen lassen, so daß wirklich jeder den Text mindestens einmal ganz vorgelesen hat. Die Frage der Partnerarbeit ist ein Problem der Güterabwägung: einerseits habe ich den Vorteil, daß die Schüler alle aktiv sind, was

aus meiner Sicht sehr wichtig ist, andererseits kann es sein, daß Fehler gemacht werden, die niemand korrigiert und die sich festigen.
Ich meine, man sollte weniger Angst vor Fehlern als vor Sprachlosigkeit haben. Grundsätzlich ist es günstig, wenn zumindest am Anfang Partnerarbeit für Übungsformen eingesetzt wird, bei denen nicht allzuviel falsch gemacht werden kann. Also z.B. auch zum Übersetzen von einfachen Texten, deren problematischen Strukturen vorher abgeklärt worden sind.

4. Der Übungsteil

Auch die Durchführung der Übungen sollte von Anfang an von einem Schüler geleitet werden.

Dazu braucht er folgende Redewendungen:

> Michel et Frank, commencez l'exercice page 9, numéro 1, s'il vous plaît
> Merci, c'est bien, continuez Anne et Karin...
> C'est fini
> Il y a une faute, corrige Beate, s'il te plaît

Damit die Mitschüler auf Fehler hinweisen können (sie sollen nicht gleich die Lösung angeben), müssen sie sagen können:

> Il y a une faute, Brigitte est du féminin
> Daniel est du masculin

Später sollte man einführen, damit die Schüler sich gegenseitig präzise Fragen stellen können: comment écris-tu "....." und die Buchstaben des **Alphabets auf Französisch**, damit die Frage beantwortet werden kann.
Nachdem einige Übungen auf diese Weise im Plenum gemacht worden sind, können die restlichen in Partnerarbeit erledigt werden, aber Achtung: siehe oben die Hinweise zur Partnerarbeit.

5. Wortschatzlernen

Es schadet nicht (auch hier ein reaktionärer Standpunkt!), wenn Wörter einfach mit Hilfe des Vokabelheftes gepaukt werden. Am besten geht es, wenn die Schüler in der Schule sich die Wörter in Partnerarbeit gegenseitig abfragen. Das ist für sie ökonomischer und macht mehr Spaß als zu Hause. Vielleicht kann man auch empfehlen, von Anfang an zu

versuchen, die Partnerarbeit auf Französisch zu gestalten. Wenn der Lehrer immer wieder dazu anregt, dann werden die Schüler sich daran gewöhnen, in einem gewissen Umfang bei Gruppenarbeiten miteinander französisch zu reden.

6. Grammatiklernen

Das Auswendiglernen von Paradigmen, hauptsächlich also von Konjugationen, macht in Partnerarbeit mehr Spaß als zu Hause. Dadurch wird letztlich effektiver gelernt, und es wird Zeit gewonnen für anspruchsvollere Aufgaben.

7. Das Diktat als Übung

Jeder Verlag gibt eine auf die Lehrwerktexte abgestimmte Diktatsammlung heraus. Ich gebe meine Sammlung einem Schüler, und er diktiert den von mir gewählten Text. Vorher übe ich mit ihm die Aussprache, damit ihm das Diktieren nicht allzu schwer fällt. Zum Diktieren muß er über die folgenden Ausdrücke verfügen:

Je lis la dictée
C'est le titre
Virgule, point, point-virgule, ouvrez les guillemets, fermez les guillemets

Die anderen Schüler brauchen folgende Wendungen:

Plus fort
recommence, répète
moins vite

Bei der Korrektur des Diktats wird benötigt:

pousse-toi, s'il te plaît
la première/deuxième/troisième etc. ligne
und das französische Alphabet, damit die Schüler die Fehler an der Tafel beschreiben können

8. Abfragen

Am Anfang einer Stunde hole ich einen Schüler an die Tafel, damit er von seinen Mitschülern ausgefragt wird. Für seine Leistung gebe ich ihm aber KEINE Note. Auf diese Weise gewöhnen sich die Schüler daran, relativ harten Prüfsituationen zu begegnen, ohne die zusätzliche, durch die Benotung bewirkte Angst bewältigen zu müssen. Das Ausfragen hat also nicht die Benotung zum Zweck, sondern das Kontrollieren des Wissens. Dadurch

können eventuell festgestellte Lücken geschlossen werden. Dadurch haben auch die Mitschüler keine Scheu, schwere Fragen zu stellen, weil sie wissen, daß es keine negativen Konsequenzen haben kann. In diesem Sinne ist das Ausfragen ein wichtiges Element zur Initiierung von Lernprozessen.
Zur Notengebung halte ich Extemporalien, oder ich frage einen Schüler **selbst** aus.

9. Noch einmal zur Unterrichtsführung

Am Anfang ist das Schwierigste herauszubekommen, wann man sich zurückhalten muß, und wann man intervenieren sollte. Die Schüler müssen spüren, daß einem nichts entgeht, insofern ist ein unausgesprochener, vom Lehrer ausgehender Druck schon sehr wichtig. Es ist besonders darauf zu achten, daß die Freiheit der Sozialformen nicht zu einem laxeren Arbeitsstil ausartet, sondern daß gerade die Freiheit zu einer unbeschwerten, intensiven Zuwendung zum Stoff führt. Insofern würde ich das in meinem Unterricht herrschende Klima folgendermaßen definieren: Soweit intensiv gelernt wird, ist alles erlaubt, aber für Abweichungen von den gemeinsam anvisierten Zielen ist kein Raum. Auf dieser Grundlage habe ich keine Disziplin- und Motivationsprobleme, die meinen Ansatz diskreditieren könnten.

10. Zeit zum Nachdenken, Zeit zum Sprechen

Bitte achten Sie darauf, daß jeder wirklich Zeit zum Nachdenken hat, daß nicht gedrängt wird, wenn eine Antwort nicht sofort kommt, daß kein Schüler unterbrochen oder übersehen wird! Das ist sehr wichtig! Nur so ist die Motivation **aller** auf Dauer zu erhalten. Natürlich darf das Tempo nicht zu stark verlangsamt werden. Das ist eine Frage des Fingerspitzengefühls und des Konsenses mit den Schülern.

11. Ausblick (Textpräsentation durch Schüler)

Bereits beim TEXT A der LEKTION 3 könnte man behutsam versuchen, diesen Text mit Hilfe einer Folie oder Wandtafel von zwei Schülern vorstellen zu lassen. Allerdings muß man vorher die Aussprache mit ihnen genau geübt haben. Zur Präsentation durch Schüler eignen sich die Texte B und C der Lektion 2 weniger.
Ich meine sowieso, daß die Textpräsentation durch Schüler am Anfang nur gelegentlich und bei besonders gut geeigneten Texten stattfinden sollte. Erst ab LEKTION 11 habe

ich fast alle Texte von Schülern präsentieren lassen. Mit der Grammatikpräsentation durch die Schüler fing ich erst im zweiten Lernjahr an.

Schlußwort

Ich würde mich freuen, wenn

a) diese Blätter Ihnen helfen, und Sie und Ihre Schüler soviel Spaß am Unterricht haben, wie wir, seitdem wir einen solchen praktizieren,
b) Sie diese Blätter an Interessierte weitergeben, damit der Ansatz sich nicht nur theoretisch sondern auch praktisch verbreitet,
c) Sie mir feedback spenden und über Ihre Erfahrungen berichten, eventuell auch die Anschriften interessierter Kollegen mitteilen.

Das wär's für heute

mit herzlichen Grüßen
Ihr

Martin

ANLAGE

EXPRESSIONS UTILES EN CLASSE

Lecture du texte
René, dirige la lecture, s'il te plaît
Michel, tu es le narrateur
Angela, tu es Madame Leroc
Michel, commence à lire, s'il te plaît
Angela et Michel, commencez
C'est bien, merci, continue/continuez
C'est toi, c'est moi

Stop/attention, il y a une faute
une faute de prononciation
Plus fort
répète
Comment dit-on (en français)?
Que veut dire (en allemand)?

Exercices
Commencez l'exercice page 9 numéro 1, s'il vous plaît
C'est fini
Corrige la faute
masculin/féminin/singulier/pluriel/première personne, deuxième personne
Auf französisch buchstabieren können!
Comment écris-tu?

Dictée
Je lis la dictée
C'est le titre
Virgule, point, point-virgule, ouvrez les guillemets/fermez les guillemets
moins vite
Va au tableau
Pousse-toi, s'il te plaît
la dernière phrase
Avant/après le point
la ligne avant/après

Autres expressions utiles
Aide-moi, s'il te plaît, aide Michel
je ne sais pas

(Dieses Blatt soll nicht auswendig gelernt sondern ad hoc benutzt werden)

ANLAGE 2

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ÜBER DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DEN BEGABUNGEN DES EINZELNEN, SEINER UMGEBUNG UND SEINE SELBSTVERWIRKLICHUNG

1. Die Milieutheorie und die Erbtheorie

Historisch betrachtet standen sich stets zwei Positionen gegenüber:

- Einerseits die **Erbtheorie**, nach der die Fähigkeiten bereits von Geburt an feststehen, mit der Folge, daß die Schule die besten auslesen muß und daraus eine Elite bilden, während die anderen für "minderwertige" Aufgaben bestimmt sind,
- andererseits die **Milieutheorie**, die den Menschen als tabula rasa ansieht, mit der Folge, daß die Schule nicht auslesen, sondern unterstützen und ermutigen soll, da alles von der Umwelt und nicht vom Einzelnen abhängt.

Heute nimmt man eher eine **Zwischenposition** ein, indem man feststellt, daß es in der Tat Begabungen und Fähigkeiten gibt, die dem Einzelnen eigen sind, aber daß der Einfluß der Umwelt (Milieu) auch sehr wichtig ist.

Da der Erzieher keinen Einfluß auf die Begabung seines Kindes/Schülers/Studenten etc. hat, muß er sich auf seine Umwelt konzentrieren, indem er versucht, sie so günstig wie möglich zu gestalten, damit sein Kind/Schüler/Student usw. seine Anlagen optimal entwickeln kann.

2. Der Einfluß des Einzelnen auf seine Umwelt

DER EINZELNE IST SEINER UMWELT NICHT VÖLLIG AUSGELIEFERT!

Natürlich gibt es viele Bestandteile in der Umgebung, die man nicht verändern kann. Aber es gibt auch viele Bereiche, die man beeinflussen kann. Alles hängt also oft von der AKTIVITÄT ab, die man bereit ist, zu entfalten, um seine Umwelt zu verändern.

Einige konkrete Beispiele:

1) "Materielle" Umwelt: Wohnraum

Wenn die Stadt, in der ich lebe, häßlich und traurig ist, ist es für mich schwierig, wenn ich noch ein Jugendlicher bin, sie zu verlassen. Aber ich kann zumindest versuchen, so oft es geht, in eine nahe, angenehmere Stadt zu fahren. Wenn ich ein Erwachsener bin,

und es mir in meiner Stadt nicht gefällt, muß ich alles tun, um umzuziehen. Viele tun es nicht. Warum?
Wenn ich für mein Zimmer und meine Wohnung dunkle und traurige Farben wähle, dann darf ich mich nicht wundern, wenn meine Stimmung schlecht ist! Sind die Farben in Deinem Zimmer fröhlich?

2) Menschliche Umwelt: Familie, Freunde

Um in seiner sozialen Umwelt glücklich zu sein, ist es gut, wenn man Kontakt zu sehr **unterschiedlichen** Menschen hat: Eltern, Großeltern, Brüder und Schwester, Onkeln und Tanten, etc. Auf diese Weise ist das Leben lustiger, und man ist flexibler.
Hast-Du viel Kontakt zu unterschiedlichen Menschen?
Einige haben das Glück, daß sie in eine Familie geboren werden, in der es viele Mitglieder gibt, viele Freunde, mehrere Generationen. Die haben es gut! Aber bei vielen anderen ist es nicht der Fall. Also sind sie gefragt: sie müssen AKTIV eine günstige Umwelt schaffen, indem sie nach Menschen suchen. Wenn ich in einer Gruppe bin, in der meine Stellung schwach ist, in der ich von den anderen nicht geachtet werde, wo die anderen mich auslachen, dann ist meine menschliche Umwelt schlecht für meine Entwicklung. Also muß ich diese Gruppe verlassen, selbst wenn es schwierig ist (Jugendfreunde, Jugendliche aus meinem Dorf, Klassenkameraden), und mich AKTIV nach einer anderen Gruppe umsehen.
Viele tun es nicht. Warum?

3) Beschäftigungen, Arbeit

Meistens ist man gezwungen, eine Arbeit auszuüben, die man nicht mag. Einige resignieren und fügen sich in ihr Schicksal. Da die Arbeit im Leben eine sehr wichtige Rolle spielt (soziale Anerkennung, Interesse, Identifikation), ist man sehr unglücklich, wenn man die eigene Arbeit nicht mag.
Aber man ist nicht gezwungen, dies zu akzeptieren. Man kann die Art der Tätigkeit am Arbeitsplatz verändern, oder, wenn es nicht möglich ist, Risiken eingehen und sein Leben AKTIV verändern, indem man nach einer anderen Arbeit sucht.
Viele tun es nicht, auch wenn sie keine Frau und kein Kind haben und keine besondere Verantwortung tragen. Warum?

Prüfe Dein eigenes Leben nach den drei genannten Kriterien :

a. Wohnen, Zimmer: .....

b. Familie, Freunde: .....

c. Arbeit, sonstige Aktivitäten: .....

ANLAGE 3

(Zum besseren Verständnis einiger Stellen ist es hilfreich zu wissen, daß der Verfasser den Text im Anschluß an eine Reise mit seinen Schülern in ein Ferienhaus verfaßt hatte. Er konnte also konkrete Erfahrungen als Beispiele einarbeiten, so den Hinweis, daß es günstig ist, wenn Menschen nicht mit vollem Mund reden, wenn sie sich am Morgen waschen, wenn sie gegen ihre eigene "Muffigkeit" kämpfen etc.)

EINIGE ALLGEMEINE BETRACHTUNGEN ÜBER DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN DER VERNUNFT UND DEN GEFÜHLEN

Der Ausgangspunkt zu den folgenden Betrachtungen liegt immer in der Frage, durch welche Techniken man seinen Alltag "managen" kann, d.h. glücklicher - oder weniger unglücklich - sein kann. Es handelt sich also um die **Suche nach dem Glück.**
Zunächst muß festgestellt werden, daß **Vernunft** und **Gefühl** sich nicht ausschließen! Im Gegenteil: über die Vernunft (Intelligenz) schafft man die Bedingungen, unter denen die positiven Gefühle überwiegen, also unter denen man glücklicher ist.
Welche praktischen Folgen lassen sich aus diesen Festellungen ableiten?

Die erste Folge:

Um die Bedingungen zu schaffen, unter denen man glücklicher sein kann, muß man sich selbst und seine "Funktionsweise" gut kennen.
Das ist nicht sehr schwer, denn, da alle Menschen ungefähr gleich gebaut sind, ist es möglich, die Mechanismen, die uns steuern, präzise zu beschreiben. Die Wissenschaft, die diese Mechanismen auf der individuellen Ebene beschreiben, ist die **Psychologie**, die **Soziologie** beschreibt die Mechanismen, die Gruppen steuern.

Die zweite Folge:

Wenn man festgestellt hat, wie man funktioniert, d.h. welche **Bedürfnisse** man hat, kann man sich darüber Gedanken machen, wie man eine Umwelt schafft, die einem ermöglicht, diese Bedürfnisse zu befriedigen. Dies betrifft natürlich unseren Alltag, aber auch größere

Einheiten, wie z.B. die Struktur unserer Arbeitsstelle, das wirtschaftliche und politische System, usw.
Aber im Unterricht werden wir uns vor allem mit unserem Alltag befassen. Es geht also darum, mit unserer **Intelligenz** (Vernunft) günstige Bedingungen für die Entfaltung unserer **Gefühle** zu schaffen.
Im Rahmen unserer Überlegungen über die Umwelt haben wir bereits ausführlich die Frage des Wohnens (Zimmer, Wohnung, Stadt, Paris, etc.) behandelt.
Nun wollen wir unsere Aufmerksamkeit richten auf.

DIE QUALITÄT UNSERER MENSCHLICHEN UMWELT

Die menschlichen Beziehungen werden weniger durch außergewöhnliche, einmalige Handlungen geprägt als durch die tausenden alltäglichen Interaktionen. Deshalb hängt die Qualität meiner menschlichen Umwelt weitgehend von "Details" ab, die unwichtig erscheinen, aber die eigentlich bestimmend für mein psychisches Wohlbefinden sind.
Wenn z.B. die erste Person, der ich in der Früh begegne, mich freundlich (d.h. mit einem Lächeln) grüßt, teilt er dadurch mit, daß er sich freut, mich zu sehen, und bereit ist, positiv mit mir in Kontakt zu treten. Das scheint selbstverständlich zu sein, aber wenige Leute sind sich dessen bewußt.

Welche Folge kann ich daraus ableiten?

Wenn ich meiner Umwelt eine angenehme menschliche Umwelt anbieten will, muß ich versuchen, mich zu beherrschen, und selbst wenn ich mich nicht fit fühle, denjenigen, die mir begegnen, eine offene und freundliche Haltung anbieten.
Das ist auch die Funktion aller Höflichkeitsregeln, die in der Gesellschaft eingeführt sind (mit einem Lächeln grüßen; "bitte" und "danke" sagen; wenn einem etwas gefallen hat, sich bei dem bedanken, der es möglich gemacht hat; sich waschen; versuchen, schon in der Früh sauber und frisch zu erscheinen; sich zu Tisch nicht als erster bedienen; sich zu Tisch gerade halten und sich nicht mit den Ellebogen auf den Tisch stützen; nicht schmatzen beim Essen; nicht mit vollem Mund reden usw.). Diese Regeln sind also nicht sinnlos und formal, sie erleichtern im Gegenteil das Zusammenleben und erhöhen dessen Qualität.

Außerdem lassen sich diese Verhaltenstechniken sehr schnell automatisieren.

Was kann man tun, um sich gegenüber einer Umwelt zu schützen, die diese Regeln nicht beherrscht?

Im Allgemeinen ist der beste Schutz die **Distanz**. Das bedeutet, daß man den Mangel an Freundlichkeit des Gesprächspartners nicht als bewußt, intendiert, feindlich ansieht, sondern als Defizit an "sozialen Techniken", für das er nicht verantwortlich ist. Natürlich ist jemand, der unfreundlich ist, ermüdend für seine Mitmenschen, weil er uns zwingt, uns anzustrengen, um ihn in gute Laune zu versetzen. Aus Gründen der Ökonomie wendet man sich lieber freundlichen Menschen zu als "muffigen".

Was kann man tun, um selbst seine gute Laune zu bewahren?

Auch hier ist **Distanz** gegenüber den Gegenständen, den Ereignissen und den Menschen eine große Hilfe, denn sie erlaubt es, das Wesentliche vom Unbedeutenden zu trennen. Sehr oft sind Menschen wegen Nebensächlichkeiten, aus banalen, ja lächerlichen Gründen verärgert: z.B. wenn das Wetter schlecht ist (dabei ist es ein Energieverlust, wenn man sich wegen des Wetters ärgert; diese Energie wäre viel besser eingesetzt, um die negative Stimmung, die durch schlechtes Wetter induziert wird, zu bekämpfen, indem man nach Aktivitäten sucht, die auch bei schlechtem Wetter durchgeführt werden können), oder wenn ein Gegenstand kaputt geht (dabei gehen alle Gegenstände einmal kaputt), oder wenn sie eine Autopanne haben (dabei haben alle Fahrzeuge irgendwann eine Panne). Man muß also versuchen, Distanz gegenüber den **unvermeidbaren** kleinen Ärgernissen des Alltags zu gewinnen, um bei wichtigen Problemen nicht gelähmt zu sein.

Da sowieso die schlechte Laune ansteckend ist, ist es besser, wenn man seinen Ärger für sich behält, sonst werden die anderen auch unzufrieden und dadurch hat man selbst ein Grund mehr, verstimmt zu sein usw. Mit dieser Distanz, die man den Ereignissen und den Gegenständen entgegenbringt, kann man auch in gewisser Weise den Menschen begegnen.

Jeder hat seine Fehler: wenn ich mich auf die Fehler des anderen konzentriere, verderbe ich mir mein eigenes Vergnügen. Es ist also besser, die positiven Seiten des anderen im

Blickfeld zu behalten, um diese zu genießen, als die negativen Seiten zu betrachten, und daran zu leiden!
Pointiert ausgedrückt: wenn jemand mich haßt, ist es kein Grund für mich, ihn auch zu hassen, weil sein Haß oft von Faktoren abhängig ist, die mit ihm persönlich nichts zu tun haben. Also wäre es für mich nicht ökonomisch, ihn zu hassen, zumal jemand, der mich heute haßt, mich vielleicht morgen lieben wird. Was werde ich dann morgen mit meinem Haß von heute anfangen können?

BEOBACHTUNGSAUFTRAG

Beobachte einen Tag lang die Verhaltensweisen Deiner Mitmenschen. Wie verhalten sich Deine Eltern, Deine Geschwister, Deine Lehrer, Deine Schulkameraden, Deine Freunde, die Leute, mit denen Du sonst im Alltag zu tun hast?
Solltest Du insgesamt eine gewisse Traurigkeit feststellen, frage Dich, worauf sie zurückzuführen ist. Vielleicht haben einige von ihnen wirklich nichts zum Lachen...
Das könnte daran liegen, daß ihre Umwelt es ihnen nicht ermöglicht, bestimmte Grundbedürfnisse zu befriedigen. Solche Grundbedürfnisse sind beim Menschen (stark vereinfacht):

- **Physiologische** Bedürfnisse (u.a. die Sinnlichkeit)
- Soziale Bedürfnisse (sich **verstanden** fühlen, sich **anerkannt** fühlen)
- Das Bedürfnis nach Freiheit und Selbstständigkeit (**Autonomie**)
- Das Bedürfnis nach **Selbstverwirklichung**

DAS ZIEL SOLLTE ALSO SEIN, DIE LEBENSBEDINGUNGEN ZU VERÄNDERN UND STRUKTUREN ZU SCHAFFEN, DIE FÜR DIE BEFRIEDIGUNG DER GRÖSSTMÖGLICHEN ZAHL VON BEDÜRFNISSEN DER GRÖSSTMÖGLICHEN ZAHL VON MENSCHEN GÜNSTIG SIND

ANLAGE 4

DIE LIEBE: WIE IST SIE ZU ERKLÄREN, WIE IST SIE ZU MEISTERN
(J.-P. MARTIN, im Mai 1987)

Ein rascher Blick auf unsere Umgebung zeigt uns, daß unsere Bedürfnisse durch viele Gegenstände befriedigt werden können (Auto: Autonomiebedürfnis; Freunde: Bedürfnis nach sozialen Kontakten; Kuchen: Sinnlichkeit), aber daß der Gegenstand, der viele dieser Bedürfnisse auf eine sehr intensive Weise befriedigen kann, eigentlich eine **Person** ist. Sie kann das sehr fordernde Bedürfnis nach Sinnlichkeit befriedigen, das nach sozialer Anerkennung, das nach intellektueller und "seelischer" Harmonie. Man könnte also die Liebe definieren als eine Fixierung auf einen Gegenstand, der sehr viele Bedürfnisse auf einem hohen Niveau befriedigt.

Warum diese Fixierung?

Es ist sehr schwierig, einen solchen Menschen zu finden (Gesetz des Marktes, große Nachfrage, geringes Angebot). Wenn man ihn also endlich gefunden hat, hat man Angst, diese Quelle der Bedürfnisbefriedigung wieder zu verlieren (Eifersucht). Deshalb leidet man sehr unter der Liebe, wenn sie nicht geteilt ist, oder wenn der andere die Beziehung wieder auflösen will. Man spürt dann, daß man eine Quelle verlieren wird, die viele für die eigene Bedürfnisbefriedigung wichtige Elemente enthält.

Was die Sache noch schlimmer macht, ist die ständige Unsicherheit, in der man gehalten wird, denn im Gegensatz zu leblosen Gegenständen, die, wenn man sie einmal gekauft hat, einem endgültig gehören und für die Befriedigung der entsprechenden Bedürfnisse zur Verfügung stehen, werden Menschen nicht ein für allemal "erworben". Das Leiden lauert übrigens von Anfang an dem Menschen auf:

Während die Anschaffung eines Gegenstandes von Anfang an klar ist (man hat das Geld, um ihn zu kaufen, oder nicht), ist man nie sicher, daß man dem anderen endgültig gefällt (liebt er mich oder liebt er mich nicht?). Oft, aus Koketterie, läßt der andere einen im Ungewissen, spielt mit einem, läßt einen hoffen und stößt ihn dann wieder von sich ab... Das ist die Quelle des Leidens: die Angst, einen Gegenstand, der sehr wichtige Bedürf-

nisse auf einem hohen Niveau befriedigt, nicht zu bekommen oder, wenn man ihn doch bekommt, nicht halten zu können.

Wenn man dies verstanden hat, kann man sich schützen:

Man kann die Unsicherheit dadurch verringern, daß man vom anderen verlangt, er solle eine klare Haltung einnehmen, und wenn er das nicht tut, indem man ihn verläßt, selbst wenn man vorübergehend darunter leiden muß. Da man weiß, daß die Bedürfnisbefriedigung nicht von einer Person abhängt, ist es ökonomischer, falls diese Person uns im Unklaren läßt, seine Energie in die Suche nach einer anderen Person zu investieren, denn das Produkt ist rar und es darf keine Zeit verloren gehen bei der Suche nach ihm: um es zu finden, muß man sehr viel Aktivität entwickeln!

So kann man dank der Intelligenz (Vernunft) sich vor allzu heftigen Leiden schützen (Gefühle) und effektiver nach Glücksmöglichkeiten suchen.

Sieben und Zwanzigstes Kapitel

Wie ein Mönch von Seuillé den Abtei-Garten vor der Feind Plünderung schützet

Und trieben's immer schindend und plagend, raubend und stehlend also fort, bis sie gen Seuillé kamen; zogen Mann und Weib aus, nahmen, was sie nur erlangen mochten: es war ihnen nichts zu heiß noch zu schwer. Wiewohl die Pest in den mehresten Häusern war, liefen sie doch in alle hinein, mausten alles heraus, und keiner nahm einen Schaden. Welches wohl ein fast erstaunlicher Casus war: denn die Priester, die Prediger, die Pfarrherrn, Arzt, Feldscherer und Apotheker, die die Kranken besuchten, Beicht hörten, warnten, warteten, curierten, trösteten und verbanden, waren schon all an dem Gift gestorben, und diese Teufelsräuber und Mörder kam auch nicht ein Schauder an. Woher kommt dies, ihr Herrn? Ich bitt, denkt ihm doch nach. Als nun der Flecken so ausgesackt war, stürmten sie mit erschrecklichem Getümmel auf die Abtei los, fandens aber sehr wohl verriegelt und verwahrt: demnach das Hauptheer fürbaß auf den Furt von Vede zuzog, bis auf sieben Fähnlein Fußvolks, und zweihundert Lanzen, die da blieben und die Garten-Mauern zerrissen, damit sie vollends den Herbst verdürben. Die armen Teufel, die Mönch, wußten nicht, welchem Heiligen sie in der Angst sich geloben sollten. Gleichwohl aber auf allen Fall ließen sie *ad capitulum capitulantes* läuten. Darin ward beschlossen, daß sie einen stattlichen Umgang halten wollten mit schönen Litaneien *contra hostium insidias* und mit schönen Responsen *pro pace*.

In der Abtei war dazumal ein Klostermönch Bruder Jahn von Klopfleisch mit Namen, ein junger Hach, ein Wagherz, rüstig, wacker, wohlgemut, behend, keck, hitzig, lang und hager, wohl gespaltenen Munds, erheblicher Nas, ein derber Horashetzer, Vigilienbürster und Meßabzäumer: in Summa alles zusammenzufassen, ein echter Mönch, so jemals einer, seit die mönchlenzende Welt mit Mönchen bemönchelt gewesen, erfunden ward. Im übrigen ein Kreuz-Lateiner bis an die Zähn in Brevier-Materien. Selbiger als er den Lärm, den die Feind in ihrem Weingarten machten, vernahm, lief aus zu sehen, was los wär. Und als er sie fand, wie sie den Garten abherbsteten, daran ihr Tischtrunk des ganzen Jahrs hing, rennt' er wieder ins Chor der Kirch, wo die andern Mönch, schier verdutzt wie die Glockengießer, in einem fort Im, im, pe, e, e, e, e, e, tum, um, in, i, ni, i, mi, co, o, o, o, o, o, o, rum, um sangen, und ruft: »Ei scheiß auf euer Gesingsl Potz heiliger Gott, so singt doch lieber, Adé adé liebs Körbli, der Herbst, der ist dahin. Ich sei des Teufels, wo sie nicht schon in unserm Garten sind und Stöck und Trauben so rein ausfegen, daß bei des Herrn Leichnam! in vier Jahren nix drin wird nachzubeeren sein. Ei zum Sankt Jakobsränzel! was sollen wir armen Teufel trinken derweil? O du mein Herr Gott *da mihi potum!*« – Da sprach der Prior des Klosters: »Was will doch der Trunkenbold hie? Man führ ihn gleich in Verwahrsam! Also den Gottesdienst, *Divina* zu stören!« – »Mit nichten«, antwort der Mönch, »den Gottesdienst, die *Vina* lasset uns vor Zerstörung schützen. Denn ihr, Herr Prior, trinkt selbst gern vom besten; und das tut jeder Ehrenmann: ein adlich Blut haßt nimmermehr den guten Wein, ist ein claustralisch Apophthegma. Aber diese Responsen, die ihr da singt, bei Gott! die schicken sich itzunder schlecht. Warum sind unsre Horä zur Ernt- und Herbstzeit kurz, und um Advent, und den ganzen Winter über so lang?

Bruder Matz Schlehdorn, dessen Seel Gott tröst, ein wahrer Eifrer (oder ich sei des leibhaften Teufels) für unsern Glauben, sagt' mir einst, ich entsinn mich noch wohl, die Ursach wär, daß wir um *die* Zeit den Wein sein einbringen sollten und warten, im Winter aber ihn saugen. So folgt mir dann, ihr Herrn, die ihr den Wein lieb habt, und beim Kreuz Gottes, mir nach! Denn Sankt Tönig soll mich zu Kohlen brennen, wenn der auch nur einen Tropfen sieht, der nicht die Reben wacker beschützt hat. Heilige Martes Gottes! was? das Kirchengut? Ha nein, nein, Teufel! Dafür ließ Sankt Thomas von Engelland sein Leben: und wenn ichs nun auch dafür ließ, würd ich nicht eben auch wie er, ein Heiliger? Aber ich laß es darum noch nit, es sollns für mich wohl andre lassen.«

Mit diesen Worten ward er sein weit Gewand ab und erwischt' den Kreuzstock, der von hartem Sperbeer-Kernholz, lang wie ein Reisspies, rund in der Faust, und etwas wenigs hie und da mit halb erloschenen Lilien bemalt war. Also in Hosen und Wams fuhr er hinaus, hing seine Kutt als Schärp um die Achsel und strich mit dem Kreuzstock haarscharf unter die Feind, die ohn all Ordnung, Fahnen, Trommeln noch Trommeten, im Garten umher den Wein abzwackten. Denn die Fähndrich und Bannerleut hatten ihre Banner und Fähnlein an die Mauern angelehnt, die Trommler ihre Trommeln oben entledert

und mit Trauben geladen, und die Trommeten staken voller Beeren-Büschel. Alles war in bunter Reih. Er aber stieß, ohn einmal Werda! noch Kopfweg! zu rufen, so gröblich darunter, daß er sie links und rechts wie die Schwein darnieder drasch nach der alten Parad. Etlichen zermürst' er das Hirn, andern zerschmiß er Arm und Bein, andern versprengt' er die Wirbel im Hals, andern zermatscht' er die Weichen und Lenden, knickt' Nasen, bohrt' Augen, spaltet' Kiefern, schlug Zähn im Hals entzwei, zerknirscht' die Schulterblätter, sphaselieret' die Schienbein, entließelt' Hüften, barst Röhren. Wo einer sich unter die dichtesten Rebstöck verkriechen wollt, zerbläuet' er ihm den ganzen Rückgrat und schlug ihn platt wie einen Frosch.

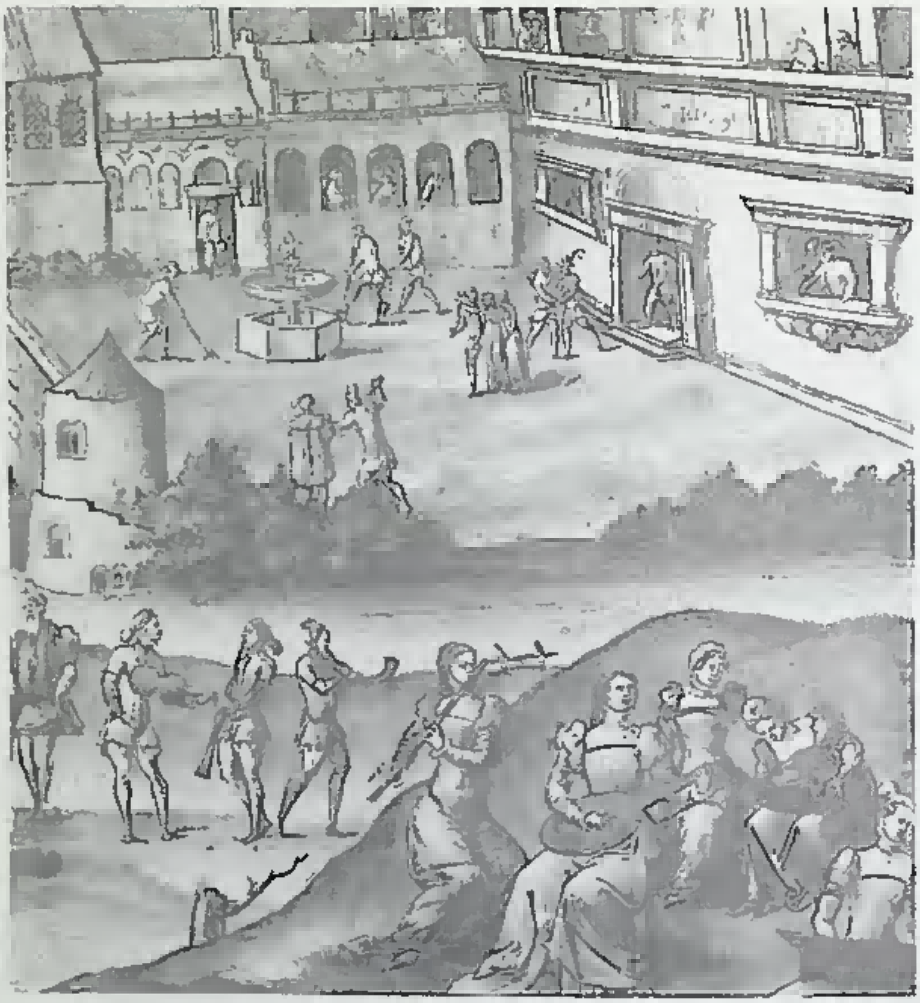
Wenn einer sich durch die Fludt salvieren wollt, gab er ihm eins auf die lambdoidische Commissur, daß ihm der Schädel in Stücken sprang. Wenn einer auf einen Baum stieg und dacht, er wär da sicher, spießt er ihn mit seinem Stock von unten durch den Hintern auf.

Wenn einer von alter Kundschaft her ihm zuschrie: »Ha, mein Bruder Jahn, mein Freund, ich ergeb mich, Bruder Jahn!« – »Das mußt du wohl«, versetzt' er, »aber, ergib nur auch dein Seel allen Teufeln«: und gab ihm stracks den Nickfang. Und wo einer sich die Tollheit gar so weit verblenden ließ, daß er ihm offen hätt trutzen wollen, da zeigt' er die Kraft seiner Mäus und Fäust; denn Brust und Herz und Mediastinum durchrannt er ihnen auf Einen Stoß. Andern gab ers auf den Rippen-Schluß, daß ihnen der Magen überschlug, und plötzlich starben: Andre traf er so grimmig an den Nabel, daß die Kutteln barsten; andern bohrt' er den Mastdarm durch die Geilen an. Glaubt nur, es war das greulichste Spektakel, so je ersehen ward.

Etliche rufen Sankt Barbara, etliche zum Ritter Sankt Jörgen, etliche Sankt Schonemein, andre unsre Liebfrauen von Cunault, von Laureto, von der guten Mähr, von Lenou und von Riviere. Einige gelobten sich zum Sankt Jakob, andre zum heiligen Schweißtuch gen Chambery (doch brannts drei Monat hernach so glatt weg, daß man auch nicht ein Fäslein davon hat retten mögen), etliche gen Cadouin, andre zum Sankt Johann von Angeli, zu Sankt Eutropen von Xaintes, zum heiligen Mesmus von Chinon, Sankt Martin von Candes, Sankt Clouaud von Sinays, zu den Reliquien von Jourezay und tausend andern guten kleinen Heiligenmännlein. Etlich starben ohn zu sprechen, andre sprachen ohn zu sterben: Etlich starben sprechend, andre sprachen sterbend. Welche schrieen mit lauter Stimm: »Beicht! Beicht! *confiteor, miserere! In manus.*« Es war ein solch Geschrei der Zermetzelten, daß der Prior des Klosters mit all seinen Mönchen selbst hinaus zog; und als sie die armen Leut im Garten so tötlich blessiert und zerbläuet sahen, hörten sie ihrer etlich Beicht. Während aber die Priester sich mit Beichten Zeit und Weil vertrieben, liefen die kleinen Mönchlein dahin, wo Bruder Jahn war, und fragten ihn, worin sie ihm behülflich sein könnten.

Da befahl er ihnen alle die abzufangen, die an der Erd lägen. Worauf sie ihre großen Kappen auf den nächsten Rebhalter warfen und stracks anhuben, die von ihm bereits Zerbläuten vollends zu würgen und abzutun. Und wißt ihr auch, mit was für G'wehr? Mit saubern Kneiflein: das sind die kleinen Taschenmesser, womit die Kinder bei uns zu Land die Nüß schälen. Hierauf pflanzt' er sich mit seinem Kreuzstock in die Bresch, die der Feind gemacht hätt. Etliche Mönchlein schleppten die Fahnen und Banner in ihre Zellen, Hosenbendel draus zu machen. Und wenn die, so gebeichtet hatten, durch selbige Bresch davon zielen wollten, drasch sie der Mönch mit Streichen darnieder und sprach dabei: »Die haben gebeicht und bereuet und haben den Ablaß davon; sie fahren grad wie ein Sichel gen Himmel, ebenen Pfads wie der Weg auf Laye. Also ward dann durch seine Mannheit der ganze Heereshaufen erlegt, der in den Garten eingefallen, an dreizehntausend sechshundert zwei und zwanzig, ohn Weiber und kleine Kinder: wie sich allzeit von selbst versteht. Nimmer hat sich der Klausner Maugis mit seinem Pilgerstab so tapfer wider die Sarazenen gehalten, von denen man in den Geschichten der vier Haymonskinder liest, als unser Mönch mit seinem Kreuzstock wider die Klosterfeind hantiert'.

Aus: Gargantua und Pantagruel. Aus dem Französischen verdeutscht durch Gottlob Regis. Bd.1. Darmstadt, 1964, S.75-78



« Concert dans la cour d'un château ». (Email limousin, XVI[e] siècle. Musée du Louvre, Paris. Ph. H. Josse © Photeb).

Thélème ou l'abbaye idéale

C'est pour récompenser Frère Jean de ses actions d'éclat que Gargantua construit à son intention l'abbaye de Thélème conçue « au contraire de toutes autres » (cf. p. 69). Les Thélémites, qui sont une élite d'âmes « bien nées », étudient en toute liberté et pratiquent tous les arts. Ce « concert dans la cour d'un château » où l'on voit hommes et femmes « lire, écrire, chanter, jouer d'instruments harmonieux » (cf. p. 69-70) répond à ce rêve d'une société heureuse et raffinée qui était celui de l'élite cultivée au temps de la Renaissance.

Aus: Lagarde, A., Michard, L., Les grands auteurs français du programme. XVI[e] siècle. S.IX (1985)



« *Bal à la cour des Valois* ». (Peinture anonyme, XVI[e] siècle. Ph. © Musée des Beaux-Arts, Rennes.)

Raffinements mondains

Poète des princes, Ronsard s'associe aux divertissements de la cour dans des recueils intitulés *Bocage royal*, *Mascarades*, *Élégies*, etc. De temps à autre, dans les *Sonnets pour Hélène*, l'expression de l'amour se colore d'allusions à cette vie mondaine qui introduisent une touche de réel dans une poésie parfois trop abstraite et quintessenciée. On en jugera d'après le sonnet suivant (II, 49) :

Le soir qu'Amour vous fit en la salle descendre
Pour danser d'artifice un beau ballet d'Amour,
Vos yeux, bien qu'il fût nuit, ramenèrent le jour,
Tant ils surent d'éclairs par la place répandre.

Le ballet fut divin, qui se voulait reprendre,
Se rompre, se refaire, et tour dessus retour
Se mêler, s'écarter, se tourner à l'entour,
Contre-imitant le cours du fleuve de Méandre.

Ores il était rond, ores long, or'étroit,
Or'en pointe, en triangle en la façon qu'on voit
L'escadron de la grue évitant la froidure.

Je faus, tu ne dansais, mais ton pied voletait
Sur le haut de la terre ; aussi ton corps s'était
Transformé pour ce soir en divine nature.

Aus: Lagarde, A., Michard, L., Les grands auteurs français du programme. XVI[e] siècle. S.XXIII (1985)

ANLAGE 7

ÜBERLEGUNGEN IM ZUSAMMENHANG MIT DEM ABSOLUTISMUS, MOLIERE UND L'AVARE

Das Bild, das man sich heute vom Zeitalter Ludwigs des XIV. macht, ist oft statisch. Man stellt sich eine Zeit vor, in der sowohl Ordnung und Klarheit als auch Anstand und "bienséance" herrschten. Hier handelt es sich aber um ein Ziel, das nie erreicht wurde. Im 17. Jh. bemüht man sich, Ordnung in eine chaotische Welt hineinzubringen:
Auf der Ebene des Denkens versucht Descartes eine Methode einzuführen, mit der man systematisch und kritisch nach der Wahrheit sucht. Dies als Reaktion gegen die bis zu diesem Zeitpunkt vorherrschende Gewohnheit, Überliefertes unkritisch zu übernehmen.
Im politischen Bereich setzt Ludwig der XIV. allmählich seinen Willen durch, indem er gegen seine zahlreichen Widersacher und Konkurrenten - also gegen den Hochadel - kämpft.
Im Bereich der Literatur und des Theaters bemüht man sich, Regeln aufzustellen, um die in den Romanen, in der Lyrik und auf der Bühne herrschende Konfusion in den Griff zu bekommen.
Im Theater ist dementsprechend die bevorzugte Form die ....., weil es die Gattung ist, die sich am besten für das "edle" "antike" Genre und für die Regeln und das Ernsthafte eignet. Molières Rolle ist sehr wichtig, weil er der erste ist, dem es gelingt, der Komödie einen höheren künstlerischen Wert zu verleihen. Vor Molière war die Komödie eine recht primitive Gattung, die vor allem durch Farcen vertreten war und vom gebildeten Publikum verachtet wurde.

Die Themen

In einem Jahrundert, in dem man sich vor allem darum bemüht, den Übertreibungen und dem Chaos Einhalt zu gebieten, ist es nicht verwunderlich, daß eines der wichtigsten Themen das des Kampfes zwischen den.....und der.....ist. Beispielsweise handeln die Stücke von Corneille (Tragödien) stets vom Konflikt zwischen der Liebe und der Pflicht. Meist siegt die Pflicht. Dagegen sind es bei Racine die Gefühle, die die

Protagonisten ins Verderben reißen: die Gestalten sind schwach und von ihren Leidenschaften beherrscht.

Ähnlich bei Molière. Alle seine "Helden" sind Menschen, die von einer Manie beherrscht werden; sie verkörpern das Gegenteil des für die Klassik typischen Gleichgewichtes, sie sündigen gegen das Ideal des "honnête homme".

Die **Ordnung** ließ sich also im Absolutismus nur im zähen Kampf gegen das **Chaos** durchsetzen. In der Politik beispielsweise mußte der König seine Ordnung dem Hochadel aufzwingen. Aber der Kampf gegen die Unordnung erfaßt auch die Philosophie, die Literatur und die Kunst. So erreichte Descartes durch Betonung der **Vernunft** gegen das **Gefühl** eine Disziplinierung des Denkens. Molière mußte die allzu groben Elemente aus der Komödie entfernen, um aus dieser Gattung eine anspruchsvolle zu machen, und in der Kunst setzte sich das klassische Ideal einer ordungsstiftenden Regel durch.

ANLAGE 8

DER ÜBERGANG VOM RATIONALISMUS ZUR ROMANTIK

Unsere Betrachtungen über das Verhältnis zwischen **Ratio** und **Gefühl** hatten als Ziel, uns die Mechanismen, die unseren Alltag steuern, in Erinnerung zu rufen. Wir haben außerdem festgestellt, daß diese Kategorien uns auch helfen können, die politische, soziale, künstlerische, philosophische und literarische Entwicklung zu verstehen. Auf die Aufklärung (18. Jh.) folgt eine Zeit, in der die Gefühle rehabilitiert, ja sogar als einzig gültig betrachtet werden. Aus meiner Sicht stellt die Romantik eine Regression dar, nicht wenn sie dem Gefühl zu seinem legitimen Platz verhelfen will, sondern wenn sie die Leidenschaft absolut setzt. In der Tat: wir haben gesehen, daß das Glück nicht in der völligen Entfesselung der Leidenschaften besteht, sondern in deren Kontrolle, in deren Lenkung, in deren positiven Gebrauch. Wenn wir uns an das erinnern, was wir über die LIEBE - also die stärkste Leidenschaft - gesagt haben, so stellen wir fest, daß sie in den Romanen stets als ein quasigöttliches Phänomen beschrieben wird, das man weder verstehen noch meistern kann. Der Leser von Liebesromanen wird also allzu leicht dazu gebracht, diese Leidenschaft als schicksalhaft anzusehen und zu glauben, daß man ihr nicht entkommen kann. Es ist aber nicht der Fall. Da diese "Leidenschaft" nichts anderes ist, als die Fixierung auf eine intensive Quelle der Bedürfnisbefriedigung, kann man sie leicht erklären und rational fassen. Sie verliert also ihre Unabänderlichkeit, das Individuum ist nicht Mächten ausgeliefert, denen es hilflos gegenübersteht. Im Gegenteil, selbst wenn der Einzelne niemals völlig Herr seines Lebens und seines Glücks ist, so kann er dennoch beides durch den Einsatz seiner INTELLIGENZ, SEINES WILLENS UND SEINER AKTIVITÄT beeinflussen.

Unter diesem Blickwinkel werden wir uns nun dem Studium und der **Kritik** der ROMANTIK widmen.

Die FREIHEIT aus rationalistischer und aus romantischer Sicht

1. Für die **Rationalisten befreit** sich der Mensch durch eine Anstrengung der Vernunft aus der Tyrannei der Natur und der Instinkte. In der Natur herrscht der Stärkere. Die Monarchie entspricht diesem Gesetz, denn sie gibt dem Mächtigen die ganze Macht

und sie unterdrückt die Schwächeren. Es ist deshalb notwendig, ein neues politisches System aufzustellen, das die Herrschaft des Stärkeren über den Schwächeren unterbindet (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit). Man muß den Menschen ebenfalls von den Ideologien befreien, die sein Denken dadurch behindern, daß sie ihm Dogmen aufzwingen.

Alle diese Gedanken führen zur Revolution.

2. Im Gegensatz dazu wollen die Romantiker sich von den Zwängen der Vernunft befreien! Die Gefühle müssen sich frei entfalten dürfen! Das ICH nimmt eine vorrangige Bedeutung ein. Aus meiner (Martin) Sicht behauptet die Romantik, daß die Natur befreit werden soll und sieht nicht die Gefahren, die damit verbunden sind, denn die Gefühle befreien heißt auch, den Haß und die Gewalt freisetzen! Darüber hinaus befassen sich die Romantiker in erster Linie mit sich selbst, nicht mit ihrer sozialen und politischen Umwelt. Deshalb ist ihre politische Einstellung meist konservativ. Wenn sie soziale Gedanken entwickeln, dann handelt es sich oft um einen unverbindlichen Gleichklang mit der Menschheit insgesamt, der zu keiner konkreten und wirksamen Strategie führt. Oft bevorzugen sie eine Art gefühlsmäßigen Elitismus, dessen Erben Nietzsche, Wagner und z.T. auch der Nazismus sind (Kult des ich, Wille zur Macht, undurchsichtiger Elitismus).

ANLAGE 9

LE LAC

Ainsi, toujours poussés vers de nouveaux rivages,
Dans la nuit éternelle emportés sans retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges
Jeter l'ancre un seul jour?

Ô lac! l'année à peine a fini sa carrière,
Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,
Regarde! je viens seul m'asseoir sur cette pierre
Où tu la vis s'asseoir!

Tu mugissais ainsi sous ces roches profondes,
Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés,
Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes
Sur ses pieds adorés.

Un soir, t'en souvient-il? nous voguions en silence;
On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,
Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence
Tes flots harmonieux.

Tout à coup des accents inconnus à la terre
Du rivage charmé frappèrent les échos :
Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
Laissa tomber ces mots :

« Ô temps! suspends ton vol, et vous, heures propices!
Suspendez votre cours :
Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours!

« Assez de malheureux ici-bas vous implorent,
Coulez, coulez pour eux;
Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent,
Oubliez les heureux.

« Mais je demande en vain quelques moments encore,
Le temps m'échappe et fuit;
Je dis à cette nuit : Sois plus lente; et l'aurore
Va dissiper la nuit.

« Aimons donc, aimons donc! de l'heure fugitive,
Hâtons-nous, jouissons!
L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive;
Il coule, et nous passons! »

Temps jaloux, se peut-il que ces moments d'ivresse,
Où l'amour à longs flots nous verse le bonheur,
S'envolent loin de nous de la même vitesse
Que les jours de malheur?

Eh quoi! n'en pourrons-nous fixer au moins la trace?
Quoi! passés pour jamais! quoi! tout entiers perdus!
Ce temps qui les donna, ce temps qui les efface,
Ne nous les rendra plus!

Éternité, néant, passé, sombres abîmes,
Que faites-vous des jours que vous engloutissez?
Parlez : nous rendrez-vous ces extases sublimes
Que vous nous ravissez?

Ô lac! rochers muets! grottes! forêt obscure!
Vous, que le temps épargne ou qu'il peut rajeunir,
Gardez de cette nuit, gardez, belle nature,
Au moins le souvenir!

Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,
Beau lac, et dans l'aspect de tes riants coteaux,
Et dans ces noirs sapins, et dans ces rocs sauvages
Qui pendent sur tes eaux.

Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et qui passe,
Dans les bruits de tes bords par tes bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit ta surface
De ses molles clartés.

Que le vent qui gémit, le roseau qui soupire,
Que les parfums légers de ton air embaumé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou l'on respire,
Tout dise : Ils ont aimé!

Aus: Lamartine, Oeuvres poétiques complètes. Edition La Pléiade. Gallimard. 1963. S.38-40

ANLAGE 10



Sir John Everett Millais: Ophelia, 1852, Tate Gallery, London

Aus: Christopher Wood, The Pre-Raphaelites. London. 1981

ANLAGE 11

EINIGE ÜBERLEGUNGEN ZU DEN FUNKTIONEN, DIE KUNST ERFÜLLEN KANN

Die Kunst richtet sich in erster Linie an die Gefühle. Aber die Ziele, die sie verfolgt, unterscheiden sich. Man kann zwischen vier Hauptzielrichtungen unterscheiden, die sich im Laufe der Geschichte immer wieder finden:

1. Eine Richtung - die aufklärerische - wählt den Umweg der Gefühle, um die Intelligenz anzusprechen: es geht vor allem darum, eine philosophische Botschaft zu vermitteln (Candide) oder eine soziale, bzw. politische (BALZAC, FLAUBERT, ZOLA). In diesem Fall dient die Kunst dazu, dem Publikum den Zugang zur Botschaft zu erleichtern, aber das erklärte Ziel ist es, die Realität mit ihren Mängeln dem Verstand aufzuzeigen, um den Adressaten dazu zu bewegen, diese Realität zu verändern (ZOLA).
2. Eine eher irrationale Richtung zeigt dem Publikum keine reale Welt, sondern sie wendet sich an die Gefühle, um von der Realität abzulenken. Da der Mensch stets das Bedürfnis verspürt, der meist tristen, beschwerlichen, mittelmäßigen Realität zu entfliehen, bietet ihm die Kunst Fluchtmöglichkeiten und ermöglicht ihm die Selbstverwirklichung im Traum (als Held), oder verklärt Auswege, die in der Realität elend und grausam sind (Selbstmord, Droge, Exil) zu angenehmen, sanften, begehrenswerten Lösungen. Aus diesem Grunde sind die irrationalen Angebote besonders verführerisch, denn sie geben vor, das Leiden abzuschaffen und stellen Flucht als legitime Handlung dar. So Rimbaud bei seiner Idealisierung der Ophelia. Das beste Beispiel zweier gegensätzlicher literarischer Haltungen sind Atalas Tod (CHATEAUBRIAND) und der Tod von Mme Bovary (FLAUBERT).
3. Eine dritte Richtung stellt die künstlerische Produktion von Autoren dar, die nicht so sehr Einfluß auf das Publikum ausüben sondern vielmehr die eigenen Probleme künstlerisch verarbeiten wollen. Diese Kunst gleicht dann einem Befreiungsakt.
4. Schließlich ist die Richtung zu erwähnen, die die Gewohnheiten des Publikums schockartig verletzt und es zum Nachdenken durch Disharmonie bringen will (z.B. BEUYS).

ANLAGE 12 Seiten 268-270 Aus: Robida, A. Le vingtième siècle. Paris 1884. S.54/55/57

Les merveilles du téléphonoscope.
Cinquante mille spectateurs par théâtre! — L'orchestre unique.
Le théâtre chez soi.
Une représentation de Faust. — Les Horaces améliorés.
Cinq actes et cinq clous.

Parmi les sublimes inventions dont le XX^e^ siècle s'honore, parmi les mille et une merveilles d'un siècle si fécond en magnifiques découvertes, le téléphonoscope peut compter pour une des plus merveilleuses, pour une de celles qui porteront le plus haut la gloire de nos savants.

L'ancien télégraphe électrique, cette enfantine application de l'électricité, a été détrôné par le téléphone et ensuite par le téléphonoscope, qui est le perfectionnement suprême du téléphone. L'ancien télégraphe permettait de comprendre à distance un correspondant ou un interlocuteur, le téléphone permettait de l'entendre, le téléphonoscope permet en même temps de le voir. Que désirer de plus?



Les téléphones publics.

Quand le téléphone fut universellement adopté, même pour les correspondances à grande distance, chacun s'abonna, moyennant un prix minime. Chaque maison eut son fil ramifié avec des bureaux de section, d'arrondissement et de région. De la sorte, pour une faible somme,

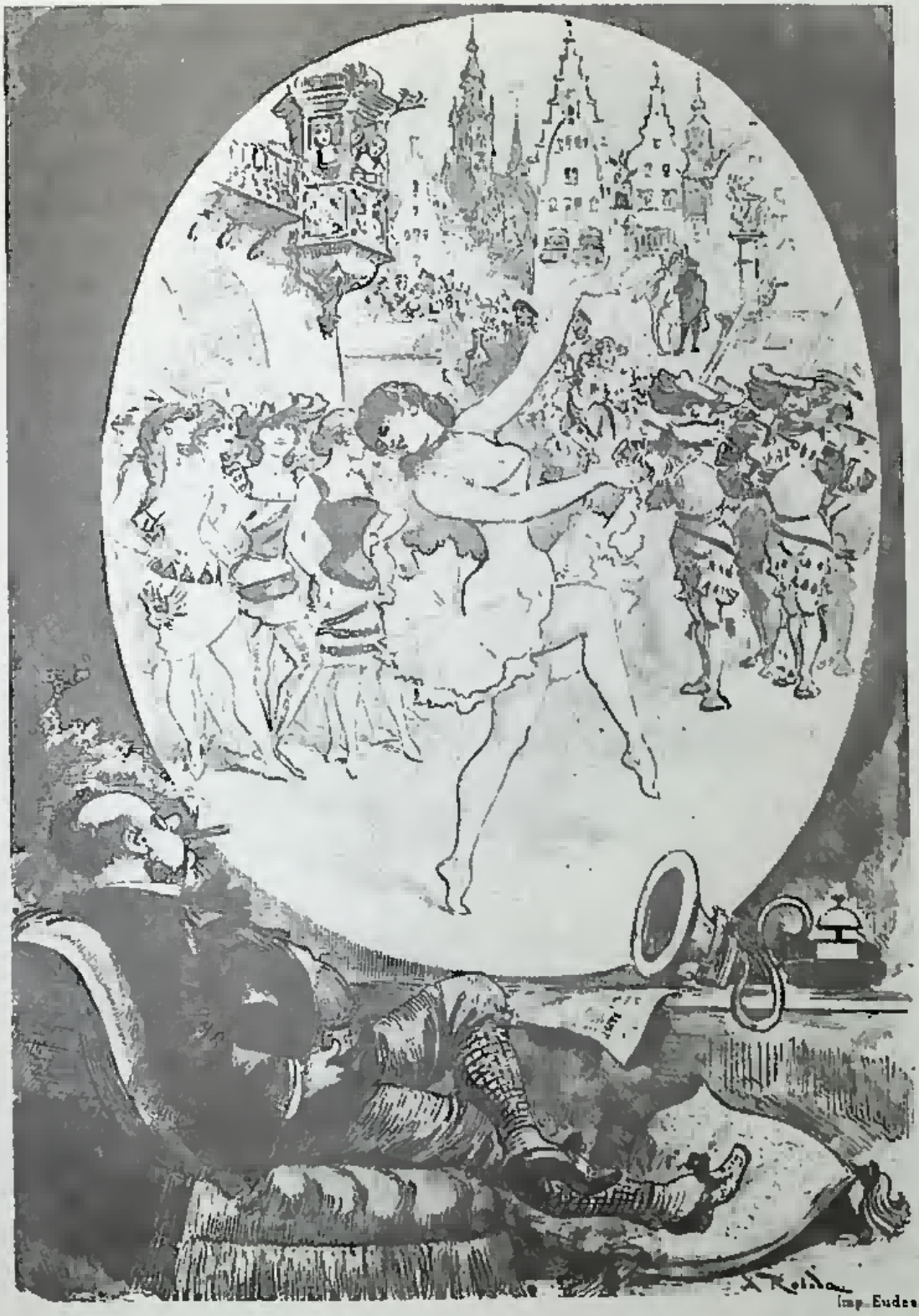
on pouvait correspondre à toute heure, à n'importe quelle distance et sans dérangement, sans avoir à courir à un bureau quelconque. Le bureau de section établit la communication et tout est dit ; on cause tant que l'on veut et comme on veut. Il y a loin, comme on voit, de là au tarif par mots de l'ancien télégraphe.



LE THÉATRE CHEZ SOI
PAR LE TÉLÉPHONOSCOPE.

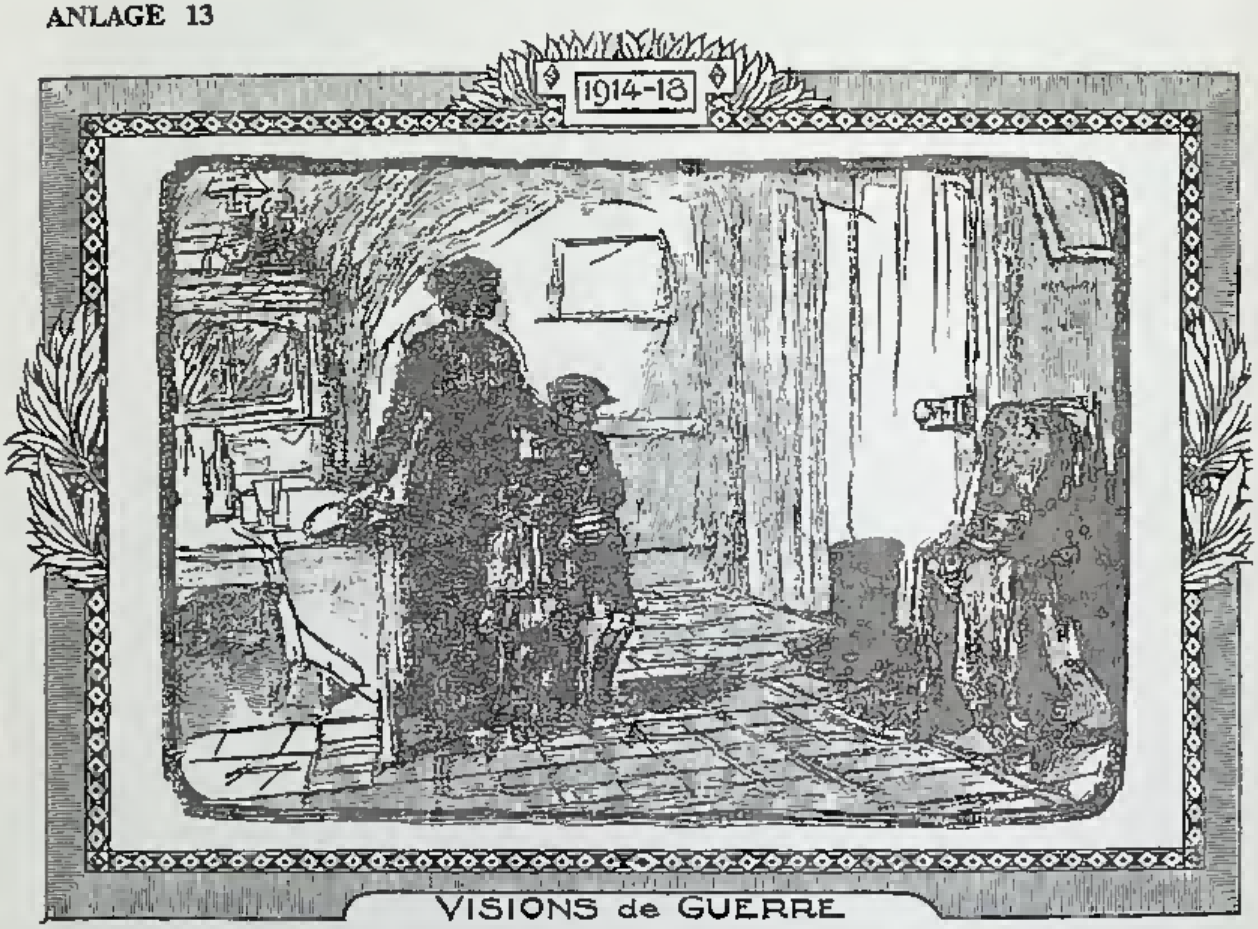
L'invention du téléphonoscope fut accueillie avec la plus grande faveur ; l'appareil, moyennant un supplément de prix, fut adapté aux téléphones de toutes les personnes qui en firent la demande. L'art dramatique trouva dans le téléphonoscope les éléments d'une immense prospérité ; les auditions théâtrales téléphoniques, déjà en grande vogue, firent fureur, dès que les auditeurs, non contents d'entendre, purent aussi *voir* la pièce.

Les théâtres eurent ainsi, outre leur nombre ordinaire de spectateurs



Le Théâtre chez soi par le Telephonoscope.

ANLAGE 13



VISIONS de GUERRE

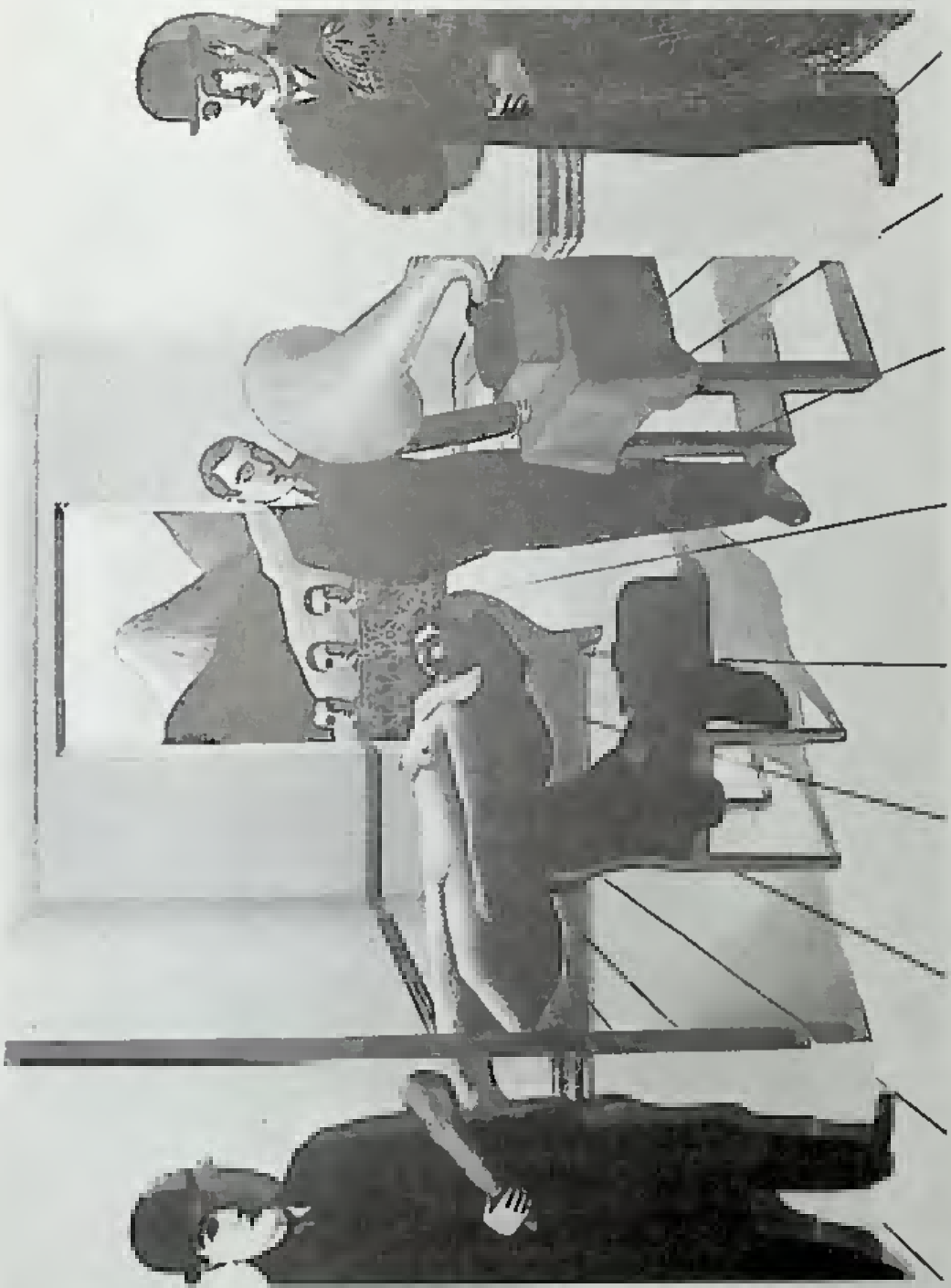
Composition de Lucien Jonas — Gravure sur bois de Malcuzynski

L'HOTE EXÉCRÉ

Depuis ce matin, le Boche est installé dans l'humble logis. Le père est parti, répondant à l'appel de la Patrie, la femme est seule avec ses deux enfants : le soudard va pouvoir sans crainte étaler sa morgue orgueilleuse de vainqueur. N'est-il pas le maître? N'a-t-il pas le droit de disposer de tout, d'insulter à la douleur d'une femme et d'une mère? Ici, sur une chaise, s'étale la lourde capote du feldgrau, le casque de cuir bouilli, à cimier de cuivre, en relève la grisaille et les demi-bottes à larges semelles achèvent de compléter ce triste tableau de l'occupation. De son regard pensif, la mère contemple ce douloureux spectacle. Son cœur se serre en pensant à l'absent parti à la frontière. Que fait-il? Vit-il encore? N'est-il pas tombé sous les coups d'un de ces reîtres qui souillent son foyer? Et à travers son angoisse, on sent percer toute la colère concentrée, toute la haine farouche qui bouillonnent dans son cœur. Comme s'il devinait la détresse maternelle et la sourde menace qui pèse sur le foyer, l'enfant se sent grandir : il doit remplacer le père qui se bat, et, quoique intimidé par la défroque du boche, il se place devant sa mère pour la protéger. Dans son cœur d'enfant de France, la haine héréditaire a germé, les petits poings se serrent, la taille se redresse : on devine déjà le soldat de demain. La petite fille, jolie poupée aux boucles blondes, baisse brièvement la tête, elle a vu pleurer sa maman, ses yeux apeurés se détournent. Avec cette sûreté d'instinct qui caractérise les faibles, elle devine qu'avec l'hôte exécré, le malheur est entré dans la maison si joyeuse jadis.

Aus: Maréchal Fayolle, Général Dubail, La guerre racontée par nos généraux. Paris 1920, S.115

ANLAGE 14



René Magritte: The Menaced Assassin, New-York

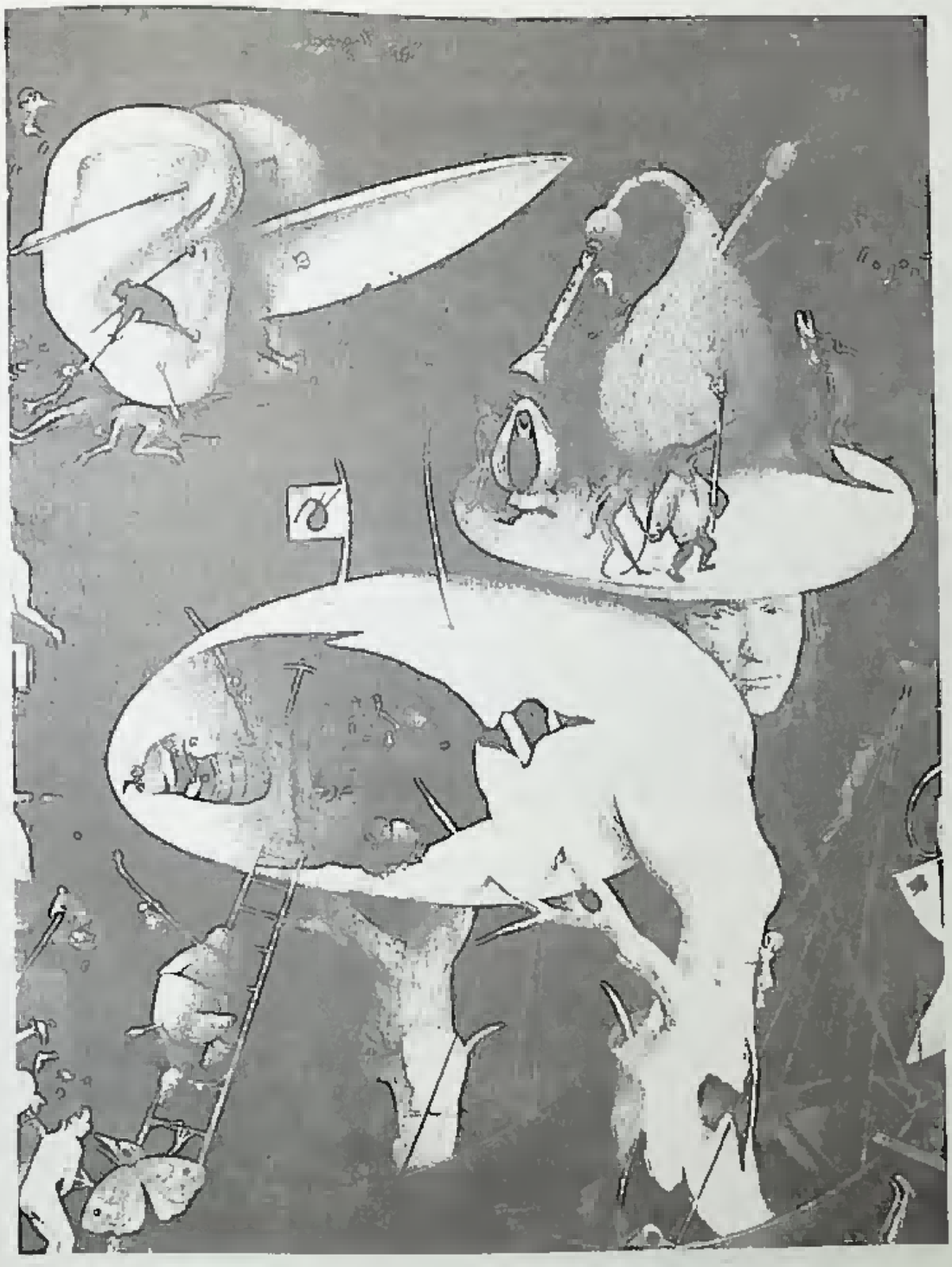


M. Ernst, *La Vierge corrigeant l'Enfant-Jésus devant trois témoins: A. B., P. E. et l'artiste*, 1926. Coll. Mme Krebs, Bruxelles. Photo Ediciones Poligrafa, Barcelone.



Max Ernst: Bei jedem blutigen Aufruhr blüht sie auf voll Anmut und Wahrheit. Aus «La Femme 100 Têtes». Paris, 1929

ANLAGE 15



Hieronymus Bosch: Garten der Lüste (Detail). Madrid. Prado



75. «DISPARATE» RIDICULE (21 × 32 cm). *Les Disparates* n°. *3*. Série gravée vers 1818

Aus: Goya, Texte de José Gudiol. La bibliothèque des grands peintres. Paris 1968, S.70



76. «DISPARATE» MATRIMONIAL (21,5 × 32 cm). *Les Disparates* n°. 7. Série gravée vers 1818

Aus: Goya, Texte de José Gudiol. La bibliothèque des grands peintres. Paris 1968, S.70

ANLAGE 16

Jacques LIVCHINE 1985

AVERTISSEMENT

LA DIRECTION DU THÉATRE
DE L'UNITÉ .
(Paris-St Quentin en Yvelines)

1. Ce théâtre est strictement réservé aux chiens.
2. Pour des raisons de sécurité, les chiens non accompagnés ne pourront être admis.
3. Le droit d'entrée est de 5,00 F par chien. La présence du maître est incluse dans le prix du ticket.
4. Pour favoriser le libre accès de chacun à la culture, le Ministère offrira à chaque chien, une subvention équivalente au droit d'entrée.
5. Tous les chiens seront admis dans l'enceinte du théâtre sans aucune distinction de race.

L'UNITÉ ET Cie.
St. QUENTIN EN YVELINES
3/062.33.08 -
3/062.82.81 - poste 40.

PROMÉTHÉE

ENCHAINÉ POUR
LES CHIENS :

C'est une des tragédies d'Eschyle que les chiens peuvent le mieux suivre... et apprécier.
La chaîne, le foie, l'algie, la douleur, ce sont des thèmes qu'ils comprennent bien et qui leur sont chers...

C'EST LA PIÈCE CLASSIQUE CHOISIE PAR L'UNITÉ ET CIE POUR FAIRE ACCÉDER A LA CULTURE NOS AMIS LES CHIENS.

THÉATRE CRUEL...
CATHARSIS DES CHIENS...
POSSIBLE...

l'unité & Cie

3/062.33.08 - St. QUENTIN EN YVELINES 78310 - 3/062.82.81 - poste 40.

CONCEPTION : J.P. LIMOU
3/44.63.31.

Jacques
LIVCHINE
1985

ANLAGE 17

FRAGE 11: VON DEN KOLLEGEN GENANNTE VORTEILE DER METHODE LdL
(von mir zusammengefaßt und geordnet)

A. Arbeitshaltung und Unterrichtsklima

1. Aktivierung und Motivation
   Gesteigerte Aufmerksamkeit
   Konstante Mitarbeitshaltung
2. Unterricht lebendiger, lustiger und lustvoller
   Handlungsorientierung
   Methodenvielfalt
   Abwechslung
   Wechsel der Sozialformen
   Freundlicher Umgangston
   Positive Gruppendynamik
   Spontaneität und Emotionalität
   Kreativität und Phantasie
   Schüler-Schüler Interaktionen
3. Disziplinierung von Problemklassen
   Integration von Einzelgängern und Clowns
   "Therapierung" hyperaktiver Schüler
4. Einblick der Schüler in die Lehrerarbeit
   Kritik am Lehrer verringert sich
   Besseres Lehrer-Schüler Verhältnis
   Weniger Streß für den Lehrer

B. Auswirkungen auf den Lernprozeß

1. Förderung schwächerer Schüler
2. Enorme Erhöhung der Sprechakte, freies Sprechen, Abkehr von der Fehlerorientierung
   Einsprachigkeit
   Echte, authentische Sprechanlässe
3. Höhere Leistungsanforderungen, komplexe Denkprozesse

Stärkung der instrumentalen Fertigkeiten ("Learning by doing")

4. Lernen lernen, entdeckendes Lernen

   Ganzheitlichkeit

   Methodisch durchdachtes Arbeiten

   Methodenkompetenz

   Didaktische Kompetenz

   Training des Gedächtnisses

   Selbstevaluation

   Ökonomie und Effizienz

   Erkennen von Systemen und Strukturzusammenhängen

   Intrinsisches Lernen, Lehrer und Zensur rücken aus dem Mittelpunkt

5. Positive Verlangsamung der Darbietung

   Darstellung des Stoffes aus der Sicht des Lernenden

   Vertiefung des Stoffes

   Besseres Behalten

6. Zieltransparenz

   Innere Differenzierung

C. Auswirkungen auf die Persönlichkeit

1. Kreativität und Phantasie
2. Selbstätigkeit und Selbständigkeit

   Initiative

3. Selbstbewußtsein

   Sicheres Auftreten vor einer Gruppe

4. Teamarbeit

   Soziale Kompetenz

   Verantwortung

   Dialogfähigkeit

   Solidarität

   Empathie und Zuhören (Perspektivenkoordination)

   Akzeptieren von Fehlern

5. Selbstbestimmung und Demokratie

Schüler fühlen sich ernst genommen

Identifikation mit der Arbeit

6. Vorbereitung auf die Berufswelt

D. Auswirkungen auf die Arbeit des Lehrers

1. Verbesserung des Handlungsspielraumes

   Freisetzung für gezielte und differenzierte Unterstützung

2. Bessere Wahrnehmung des Unterrichtsprozesses, der Stärken und Schwächen von Schülern, der eigenen Stärken und Schwächen

3. Lehrer als Moderator

   Weniger Streß, Lehrer steht nicht mehr in der "Schußlinie"

   Körperliche und stimmliche Entlastung

ANLAGE 18

FRAGE 12: VON DEN KOLLEGEN GENANNTE NACHTEILE DER METHODE LDL
(Von mir zusammengefaßt und geordnet)

A. Zeitprobleme

1. Unterricht wird langsamer, es entstehen lange Pausen. Problematisch bei Fächern mit wenig Wochenstunden
2. Zeitlicher Vorbereitungsaufwand für den Lehrer
3. Zeitlicher Vorbereitungsaufwand für die Schüler

B. Organisatorische Probleme

1. Viel Vorausplanung beim Lehrer
   Bis man "drin" ist, braucht es viel Vorbereitung, Selbstdisziplin und Konsequenz
   Probleme, wenn "wichtiger" Schüler fehlt
   Spontane Änderungen des Programms erschwert
2. Probleme bei großen Klassen: Sitzordnung, geringere Aufmerksamkeit, Schwierigkeit bei der Verteilung des Stoffes
3. Fehlende Aufbereitung in Lehrbüchern

C. Gruppenspezifische Probleme

Schwierigkeit in leistungsschwachen Gruppen
Probleme in leistungsheterogenen Gruppen

D. Fachliche Gesichtspunkte

1. Fehleranfälligkeit
   Vorbild fehlt, insbesondere bei der Aussprache
2. Überforderung der Schüler bei der Darstellung von Stoff:

- Wichtiges von Unwichtigem untescheiden
- Methodischer Mischmasch bei den Darbietungen
- Unklarheiten
- Stoff wird teilweise etwas zu oberflächlich abgehandelt

3. Unbefriedigender Unterrichtsablauf

- Anfangs müssen noch viele Fehler durch den Lehrer korrigiert werden
- Manchmal zu langatmig
- Schüler sprechen oft zu leise
- Monotonie d.Unterrichts durch mangelnde Professionalität und Kreativität der Schüler

4. Entwicklung eines klasseninternen "Pidgins"
   Einsprachige Unterrichtsführung kaum durchgängig möglich
   Potenzierung von Grammatik- und Aussprachefehlern (möglich!)
5. Senkung des Niveaus
   Gefahr, daß schwache, aber sprechfreudige Schüler das Feld besetzen
   Sehr gute Schüler fühlen sich weniger gefordert/gefördert
6. Kompetenzen des Lehrenden (sprachliche, psychologisch-pädagogische, Menschenführung) bleiben weitgehend ungenutzt
7. Schüler tun sich bei einem Lehrerwechsel zurück zu traditionellen Methoden sehr schwer

E. Schülerhaltungen

Rezeptive Schülergewohnheiten
Gewöhnung an Frontalunterricht und Druck
Schwierigkeit der Wiedereingewöhnung (nach den Ferien)
Viele Schüler sind eigenständigeres Arbeiten nicht gewohnt.
Unzuverlässigkeit der Schüler bei Vorbereitung (manchmal schlampig)

F. Disziplin

Vortragenden Schülern wird keine Aufmerksamkeit geschenkt (bzw sie werden boykottiert)
Lehrer muß selbst "gut drauf" sein, da es lauter ist, die Schüler "stark beteiligt" sind
In Randstunden (5. Std) nicht geeignet

G. Schwächen des didaktischen Konzeptes

Abnützungserscheinungen nach einiger Zeit

Zu kognitiv und kopflastig

Frontalunterricht mit umgekehrten Zeichen: Freiheit beschränkt sich auf die Wahl der Methode

Manipulation und problematische Rollenzuschreibungen: (Schulstubensituation - Theater - Training).

Methodenmonismus und Orthodoxie

H. Unklare neue Lehrerrolle

Probleme bei der Evaluation und der Notengebung

Relativ starres Schema zur Einübung der Methode; Unsicherheit des Lehrers - was ist seine Rolle, wann intervenieren, wann nicht?

ANLAGE 19

ALLGEMEINE URTEILE ÜBER DIE METHODE (FRAGEN 30/32)

(Zitate aus den Fragebögen)

A. "Die Methode ist nicht optimal"

- Meines Erachtens: Überforderung der Schüler/Einsprachigkeit!/Fehlerkorrektur!/ Kontrollfragen?!/Unterrichtsgespräch?
- War interessant, damit zu experimentieren; aber meiner Meinung nach kein Unterrichtsmodell für die Zukunft.
- Sehr zeitaufwendig, da ständig genaueste Vorbereitung nötig. Wann weist man die Schüler ein? Mir ist das zuviel. Ökonomischere Methoden der Vermittlung und Übung haben sich m.E. bewährt. Die Schüler mögen mehr Spaß haben mit LdL, aber ich bezweifle, daß die Ergebnisse besser sind. So erfordert m.E. die Ausspracheschulung einen stark vom Lehrer gelenkten Unterricht. Ebenso die Erfassung, das Festhalten und Lernen von schwierigen, idiomatischen Textstellen, die normalerweise immer zu Fehlern führen. In der neuen Methodik steht die Wortschatzvermittlung zu sehr im Vordergrund. Die einsprachige Einführung ist methodisch und zeitlich aufgebläht und die Zeit für effektives Lernen und Üben fehlt.
- Wie soll ein Schüler "didaktische Kompetenz" erwerben, wenn sie schon Referendaren schwer zu vermitteln ist und auch viele aktive Kollegen darin ein Defizit haben? Sehr viele didakt. Operationen bleiben dilettantisch (Grammatikeinführung, Vokabeleinführung). Die didaktische Kompetenz des Lehrers (soweit vorhanden) wird zu wenig genutzt.
- Ich persönlich bevorzuge "Methodenpluralismus", die Ausschließlichkeit, mit der LdL angepriesen wird, halte ich für nicht durchführbar.

B. Die Methode ist gut, bzw. positive Urteile

- WICHTIGSTER, EINLEUCHTENDSTER Gedanke zum Umdenken: Umkehrung des 2:1 Verhältnisses der Lehrer-Schülerimpulse. Extrem guter Ausgangspunkt für Diskussion über Methoden (Hohmann, Martin...) und - noch wichtiger - für Selbstüberprüfung gewählter Wege auf übergroße Lehrerdominanz

- Eine Bereicherung für jeden emanzipatorischen FSU
- Gehört zu dem, was ich unter Öffnung von Schule und Unterricht verstehe.
- Für mich persönlich ist der Ansatz der Methode LdL immer wieder Anlaß, meinen eigenen Unterricht selbstkritisch zu reflektieren
- Die traditionellen Referate in den Seminaren der Universität gehen von einem ähnlichen Ansatz aus wie LdL. Dieses Element kann man durchaus betonen. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, mich in der Diskussion stärker zurückzuhalten.
- Auch wenn ich die Methode relativ selten anwende, ist sie unbedingt eine große Bereicherung für die Arbeit mit den Schülern.
- Ich halte die Methode LdL für gut und leicht- ohne großen Aufwand durchführbar. Sie funktioniert in kleineren Lerngruppen allerdings besser als in großen. (Das gilt aber auch für die meisten anderen Methoden!)
- Gefällt mir sehr gut, überzeugt bei Vorführungen
- Nach Aussage meiner Schüler eignet sich Grammatik am besten. Das soziale Lernen nehmen auch die Schüler stark wahr.
- Ich kenne die Methode auch durch die Regionaltreffen und halte sie für sehr gut, da sie die Schüler zur Eigenverantwortung und -aktivität erzieht. Diese "Aufweichung" des "Konsumverhaltens" scheint mir wichtiger als die sprachlich/fachliche Komponente
- Ich bin froh über diese Methode
- Die Methode ist für Textarbeit (Lektüre gefolgt von comprehension-Fragen, Definition neuer Wörter, Wortschatzaufbauübungen) gut geeignet. Sie entlastet den Dozenten vom Ein-Mann-Betrieb, macht Studenten weniger passiv aber Dozent muß aufpassen, daß alles stimmt.
- Schüler als **Fremdsprachen**(!) Lehrer klingt unrealistisch; nach anfänglichen Bedenken erweist sie sich aber als verblüffend unproblematisch, wenn Lehrbuch Basis des Unterrichts ist.
- Es wäre zu viel zu behaupten, daß ich LdL als "Methode" anwende - bin aber dankbar für die Anregungen, die ich davon gewonnen habe, - und versuche, möglichst viele "Lehreraufgaben" an Kursteilnehmer (VHS) zu delegieren. Manche Kollegen sperren sich gegen diese Methode, obwohl sie den Unterrichtserfolg sehen, sie denken an eine Überforderung der Schüler - ich denke eher, es fällt ihnen schwer, ihre Führungsrolle im Unterricht zu verlieren.

- Sehr vielversprechend: Verdient größere Verbreitung (im Studium, in der **Referendarausbildung**)
- Die Methode sollte vor Fachleuten, Behördenvertretern und Eltern ebenso ausführlich dargestellt werden, wie Sprachlehrern aller Sprachen und Länder
- Die Studenten sind, nach etwas Zögern am Anfang, ganz begeistert; sie leisten sehr viel mehr und sind gleichzeitig leichter zu motivieren
- Schüler übernehmen Verantwortung für den Unterricht - sie sind aktiv - sie empfinden das Vorgehen als "natürlich" (z.B. 8. Klasse ist es müde, ständig vom Lehrer Vokabeln erklärt zu bekommen » selbst erarbeiten) S. empfinden die Methode als "spielerisch"

C. Die Methode ist gut, aber anspruchsvoll, bzw. schwer anzuwenden auf Grund der Rahmenbedingungen

- Interessant sind Erfahrungen, die Studenten aus Praktika mitbringen - positive wie negative! Quintessenz: gute Lehrer machen gutes LdL, bei chaotischen Lerhrertypen wird auch LdL chaotisch. Mein Fazit: man sollte stärker betonen, daß LdL eine anspruchsvolle Methode ist, und kein Heilmittel für schwache Lehrerpersönlichkeiten.
- Die Methode ist nicht zu trennen von dem, der sie initiiert, so kann ein(e) Kollege(in) Nachteile sehen, wo ein anderer die Methode besser beherrscht. Sie ist m.E. nicht so einfach durchzuführen in Klassenkonstellationen, in denen sehr starke Differenzen zwischen den Schülern bestehen bezüglich der Lernmöglichkeiten und des "menschlichen Miteinanders"
- Fortwährende Beschäftigung mit theoret. Voraussetzung der Methode notwendig, und damit persönliche Auseinandersetzung. Mit LdL arbeiten bedeutet u. erfordert, immer am Ball zu bleiben. Man beherrscht LdL nie ganz sicher. Es ist keine Weisheit, die man getrost mit nach Hause nehmen kann.
- Vemittlung von neuen Inhalten ist auf dem Standard, den die Schüler vom Lehrer gewöhnt sind, schwer bis unmöglich, der Toleranz gegenüber stockendem "Vortrag" sind Grenzen gesetzt; sehr langsames Vorgehen.
- Auf Schultypen mit starkem reproduktiven Lernverhalten bedingt anwendbar
- Ich gebe trotz einiger Mißerfolge noch nicht auf!

- Ich finde sie interessant, finde aber zur Zeit wegen Arbeitsüberlastung - 3 Deutschklassen mit 90 Schülern, + 3 Lateinklassen keine Zeit, mich intensiv damit auseinanderzusezten.
- Grundsätzlich ist die Methode interessant, und ich versuche auch, sie anzuwenden. Mir sind jedoch gewisse Grenzen gesetzt.
  a) Schüler der Hauptschule benötigen Anleitung, Führung, Aufbau des geringen Selbstvertrauens m.E. mehr als Schüler anderer Schularten.
  b) Als Fachlehrer bin ich in 5/6 nur 4 Wochenstunden i.d. Klasse, in 7/8/9 nur 3, davon jeweils meist 1 Blockstunde (Doppelstunde)
  c) Kooperation mit LdL bei insgesamt 7 Kursen schwierig.
- Finde ich gut als Abwechslung zum "normalen" Unterricht. Mit ausgewählten Schülern wäre sie vielleicht auf allen Gebieten praktizierbar, aber bei der normalen Klassenzusammensetzung sind viele Schüler ungeeignet oder auch nicht bereit, sich entsprechend einzusetzen.
- Sie geht meiner Meinung nach von einem sehr idealistischen Schüler/Menschenbild aus, das bei mir leider immer mehr "abbröckelt": viele S. sind einfach "anti"-alles! Es ist - für mich - sehr schwer (fast unmöglich), Schüler, die schon seit 10 oder 11 Jahren Frontalunterricht gewöhnt sind, "umzustellen"
- Da die Klassen immer größer werden (Richtzahlen!), läßt sich die Methode in Zukunft nur mehr vermindert durchführen. Es kommt u.a. vor allem auf die Mentalität der Gesamtklasse selbst an: destruktives Arbeiten einzelner veranlaßt mich häufig zum Handeln: grundsätzliche Diskussion über Methode in der Klasse, zwischenzeitliches Arbeiten nach herkömmlicher Methode. Ein vollständiges Arbeiten nach LdL kann ich mir nur schwer vorstellen. In F1 (5. Klasse) wegen der erhöhten Schwierigkeiten des Franz. gegenüber Englisch nur behutsam einführbar.
- Ausgezeichnet, jedoch für "Einzelkämpfer" manchmal schwer durchzuhalten
- In Frankreich, wo immer noch sehr lehrerzentrierter Unterricht herrscht, fürchte ich Einwände, wie: "Le prof. ne veut pas faire son boulot." Erwachsene können/wollen die zusätzliche Vorbereitungszeit nicht aufbringen.
- Die Idee dieser Methode ist faszinierend, aber ich habe den Eindruck, daß sie vor allem bei sehr disziplinierten SchülerInnen ankommt. Außerdem empfinde ich LdL

als sehr "kopflastig"...oder hängt das an meiner fehlenden Ausbildung in dieser Methode?

- Funktioniert wohl nur, wenn man die Sprengkraft des in ihr enthaltenen Emanzipationsschubes ernst nimmt und ihm Rechnung trägt.
- Im Prinzip wirklich guter Ansatz, aber im engen Rahmen des Schulalltags, z.B. 28 Schüler mit sehr heterogenen Interessen und teilweise fehlender Motivation, enges Klassenzimmer, Zeitdruck etc. fast nicht umzusetzen.
- Die LdL-Methode überzeugt durch ihren schülerzentrierten Ansatz, ist aber in der Praxis von einer einzelnen Lehrkraft an einer Schule höchstens partiell anwendbar
- Es ist sehr schwierig, die Schüler zu LdL zu erziehen, wenn in allen anderen Fächern nach "Schema f" unterrichtet wird. Aus der Position der jüngeren, neuhinzugekommenen Kollegen heraus ist es unmöglich, den Unterrichtsstil der anderen "umzukrempeln".
- Eine Klasse sagte: "Sie bekommen das Geld und wir sollen die Arbeit machen". In dieser Klasse wende ich die Methode öfter an, aber nicht durchgehend.
- Es bedarf einiger Schuljahre, sich auf die Methode voll einzustellen und sie in vollem Umfang zu praktizieren.
- Ich stehe inhaltlich voll hinter Ihrer Methode; der Schulalltag + seine Zwänge lassen mich oft davon abkommen. (Schlechtes Gewissen "LdL"/Martin/gegenüber) Neuer Versuch aber noch vor Weihnachten.
- Bedingt durch Schulwechsel und Umzug läuft LdL bei mir derzeit auf Sparflamme, das ändert aber nichts daran, daß ich LdL für ein estrebenswertes Unterrichtsmodell halte.
- Statt 28 Wochenstunden 22 Wochenstunden und ich arbeite intensiv in Richtung LdL weiter. Ich freue mich darauf.
- Die Texteinführung ist problematisch. Hier müssen Schüler das leisten, was sonst Referendare kaum schaffen. Nur 1-2 Naturtalente machen gute Einführungen. Schlechte Einführungen wecken den Unmut der zuhörenden Schüler.
- Die Voraussetzung "Sitzordnung Hufeisenform" ist schlecht durchzuführen

E. Die Methode ist gut bei gelegentlicher Anwendung oder Kombination mit anderen Ansätzen

- Ich finde die Methode von der Idee her sehr gut und wenn man sie mit anderen didaktischen Rafinessen durchsetzt (z.B. method. Varianz) auch sehr gut für den FSU geeignet.
- Einzelne Stunden mit LdL sind auf jeden Fall möglich und auflockernd
- Die Methode zeichnet sich aus durch die Einfachheit des Vorgehens. Die Zielsetzung ist grundsätzlich positiv. Als alleinige Methode halte ich die LdL-Methode für problematisch, nicht zuletzt weil sie sehr zeitaufwendig ist.
- Halte den methodischen Ansatz von LdL für grundsätzlich richtig, halte aber Methodenvielfalt (also durchaus auch Frontalphasen, Freiarbeit in Einzel- und Gruppenarbeit usw.) für sinnvoll. Bin gegen die "reine" Lehre.
- Ich habe relativ lange gebraucht, um zu verstehen, daß mit LdL ein weiterer, gangbarer Weg der Sprachvermittlung beschritten werden kann; ich war aber so frei, ein persönliches System zurechtzuzimmern, wobei ich Ökonomie der Vorbereitung und Sprachvermittlung mit der Effektivität abwäge.
- Ihre Methode stellt zweifelsohne eine Bereicherung dar; allerdings bevorzuge ich es aus bereits genannten Gründen, sie nur gelegentlich einzusetzen.
- Mir fehlt zur Umsetzung 1) gleichgesinnte Kollegen 2) der Elan jüngerer Leute 3) die Überzeugung, daß es die einzige Methode ist, ich kombiniere lieber z.B. mit Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Spielen, etc.
- LdL ist für meine Arbeit ein guter Ansatz von mehreren. Diese Prinzipien u. Techniken ergänzen einander.
- Gut, doch im Wechsel mit anderen Methoden. Hervorragend, wenn von den geeigneten Schülern durchgeführt. Dann besser als Lehrer!
- Prima, man sollte sich mit den Suggestopäden in Verbindung setzen.
- Ich halte eine Mischung von LdL und Elementen aus Superlearning für gut. Es kommt nämlich ganz darauf an, ob eine Klasse auf die Methode anspringt, auf sie abfährt...
- Ich meine, Du solltest deutlich machen, daß auch Tutoren und Tandemsysteme (für mich zumindest) auch LdL bedeuten.
- Sollte im Verbund mit anderen schüleraktivierenden Methoden angewendet werden

- Eine interessante Methode, die "neuen Wind" in den Klassenraum bringt. Für mich ist die Anwendung in Blöcken - alternierend mit anderen Unterrichtsformen - sinnvoller als die durchgängige.
- In Kombination mit Freiarbeit (für Konsolidierungsphase) halte ich es für die ideale Methode im Fremdsprachenunterricht.

F. Warnungen

- Gefahr der Gruppe, zur "Gemeinde" zu werden (mit der Gefahr von Aufbau von Feindbildern)
- Vor Orthodoxie sei gewarnt!
- Bestimmt ein interessanter methodischer Ansatz, man sollte aber keine Missionsideologie daraus machen. Es besteht durchaus die Gefahr der methodischen Einseitigkeit "Diversité est ma devise!"
- Man wird darauf achten müssen, daß die Methode nicht in Dogmatismus oder missionarischem Eifer erstarrt. Nicht alles muß nach LdL unterrichtet werden

G. "Trends"

- Parallelen zur Ausbildung in den Betrieben wird meines Erachtens in Zukunft auch eine wichtige Rolle spielen: wenn im Beruf andere Fähigkeiten gefordert sind, können wir in den Schulen nicht mehr im Frontalunterricht verharren!
- Ich glaube, daß die Methode jetzt auch international im Kommen ist. Siehe Fortbildung von R. Bolitho in Achatswies (P.I.-München und Dillingen beim Kollegen Finster (E))

H. Urteile von Hochschullehrern

- Ich habe Bedenken hinsichtlich der didakt. Kompetenzen von Schülern, bin aber sehr für die Erforschung der Möglichkeiten von LdL
- LdL hat einiges in Bewegung gesetzt: stärkeres Nachdenken über Lehr- und Lernmethoden

ANLAGE 20

Hier Auszüge aus der Antwort des Verfassers:

"(...) unabhängig von unserem Telephongespräch möchte ich trotzdem schriftlich zu Ihren Fragen (allerdings sehr kurz) Stellung nehmen:

(...)

- zum Aspekt des überzogenen Eingriffs in die Intimsphäre: das ist eine Frage des Fingerspitzengefühls. Man muß in der Tat die Leute gut kennen, und vor allem Beiträge nie erzwingen. Viele Fragen werden auch in Partnerarbeit besprochen, ohne daß sie ins Plenum hineingetragen werden. Bis jetzt hatte ich wenig Probleme. Eine Schülerin sagte: "Wenn Sie solche Themen ansprechen, hören alle sehr intensiv zu." Offensichtlich ist das Interesse also sehr groß an solchen Themen. Aber mit Ihrem Einwand können Sie recht haben. Man kann auch Interessantes thematisieren über Texte, ohne daß gleich jeder persönlich Stellung dazu nehmen muß (wie z.B. die Frage, ob einer auch in sich masochistische und sadistische Impulse verspürt). Jeder wird also einschätzen müssen, wie weit er mit seiner Klasse gehen kann.

- Der Zugang zum Text erfolgt bei mir "dialektisch": einmal deduktiv, dann wieder induktiv. Je nach Inhalt. Wenn ich meine, daß der Text so klar ist, daß die Schüler schnell auf das Wesentliche kommen werden, arbeite ich induktiv. Wenn ich eher das Gefühl habe, daß die Erkenntnis schneller erfolgt durch die Vorgabe von Kategorien, verfahre ich deduktiv.

- Zur Idolisierung des Lehrers: da ich mich sehr schnell transparent mache, wird die Phase der Idolisierung verkürzt: ich werde möglicherweise schneller zum Idol als andere Lehrer, die ihren Standpunkt nicht sofort klarlegen (oft, weil sie selbst keinen bewußten Standpunkt haben), aber das Idol wird auch schneller entmythisiert, weil kein Geheimnis unterhalten wird und meine Schwächen (z.B. Egozentrik und Eitelkeit) den Schülern auch schneller deutlich werden. Insgesamt meine ich, daß meine Schüler durch meine Direktheit sehr schnell die Chance bekommen, Gegenpositionen aufzubauen. Aber das sind alles Vermutungen.

- Zur Wirkung der Kunst meine ich, daß sie natürlich positiv zu bewerten ist. Wichtig ist nur, daß man ihre Funktion bewußt erkennt. Identifikation, Phantasie, Entspannung: alles legitim und sehr wichtig. Nur muß man noch Distanz dazu bewahren und z.B. wissen,

daß man sich zeitweilig mit einer Romanfigur identifizieren kann, aber daß man selbst diese Figur nicht ist. Sonst endet man wie Mme Bovary. Davor möchte ich die Schüler schützen. Traum und Phantasie, ja! Aber man darf dies nicht mit der Realität verwechseln.



ANLAGE 21

ÄUSSERUNGEN DER KOLLEGEN SPEZIFISCH ZUM OBERSTUFENMODELL (FRAGEN 14/15)

(Zitate aus den Fragebögen)

A. Oberstufenmodell allgemein

Kritisch

- Schüler fühlen sich nicht berechtigt, mit anderen als Lehrer umzugehen
- Zu eng, zu viel Stoff, zu wenig Freiheit für Schüler **und** Lehrer, deshalb nicht übernommen
- Die Anregungen entsprechen zu wenig dem NRW-Curriculum.
- Der geschichtliche Durchzieher scheint mir zu oberflächlich » Gefahr v. Klischeebildung, Geschichtsverfälschung

Positiv

- Ich finde die Anregungen sehr nützlich. Sie regen mich an, neue Techniken auszuprobieren und veranlassen mich, meinen Unterrichtsstil und meine Methoden zu überdenken und auch in Frage zu stellen.
- Ich habe die Idee Übernommen, sich überhaupt mehr mit Literaturgeschichte zu beschäftigen
- In meinen letzten beiden LKs betrug der Anteil von LdL im Schnitt etwa ein Drittel des Unterrichts meiner Einschätzung nach. Dies ist gegenüber den beiden LKs, die ich hatte, bevor ich LdL kennenlernte, immerhin eine Steigerung um ein Drittel, denn vorher kannte ich nur den Frontalunterricht.

B. Alle Techniken übernommen

- Sehr gute Erfahrungen: die Schüler/innen nehmen das Kommunikationsangebot in der FS bereitwillig an.
- Schüler gewinne Einsicht und Überblick über frz Geistesgeschichte. Schüler noch mehr an frz. Literatur aus dem 18. und 19. Jh. interessiert.

C. Einige Techniken

- Übernommen: Antinomische Kategorien - Bezug Literatur/Lebenswelt - Verlegen der Abiturvorbereitung auf die Hausaufgabe (Korrektur aber kaum Besprechung im Unterricht) Erfahrung: Modell ist mir zu sehr "daten- + faktenorientiert"
- Übernommen: Kurzreferate mit Lückentexten - antinomische Kategorien Erfahrungen: sehr "durchwachsen": - ein sehr schwacher LK blockte i. 1. Semester - derzeit sehr interessierter LK, begeistert

D. Durchzieher - Kurzreferate mit Lückentexten

- Soweit übernommen gerade für Erwachsene sehr gewinnbringend
- Wertvolle Anregungen, vor allem im Bereich der vorgeschlagenen "Basistexte"!!
- Aktivierung der Schüler, höhere Motivation
- Ich halte den Einstieg mit einem allgemeinen themenorientierten Grundtext und den Einzeltexten zu einem spezifischen Themenkreis für sehr geeignet
- Eine sehr gelungene, homogene Sache. Habe leider nur Bruchstücke verwenden können (Zeit!)
- Noch zu wenig Erfahrungen, um ein qualifiziertes Urteil abzugeben; bislang positiv; ich arbeite gern mit dem Material.
- Bereichernd für den Unterricht
- Die Schüler nehmen Themen und Aufgaben gerne bis sehr gerne an - Lehrer muß sich als "Korrektor" zurückhalten. Ich fand Ihre LK-Schüler bei der Tagung in Eichstätt überzeugend

E. Nur antinomische Kategorien

- Mehr Interesse der Schüler am Fach
- Antinomische Kategorien sehr skeptisch beurteilt (zu wenig Geschichtskenntnisse da)
- Die antinomischen Kategorien scheinen mir ein zu vereinfachtes Geschichtsmodell zu enthalten.

F. Nur Durchzieher

- Für Schüler uninteressant
- Entspricht nicht dem Lehrplan (Bayern)

- Durchzieher nicht möglich (Rahmenplan) (Berlin)
- Statt eines geistesgeschichtlichen "Durchziehers" versuche ich eher "exemplarisch" wichtige Epochen zu vermitteln.
- Was den Stoff betrifft, ziehe ich eine punktuelle, modellbezogene Auswahl vor (wenige Ganzschriften, wenige Themen)
- Kürzung der Literaturgeschichte erforderlich
- Durchzieher: epochenmäßig, viel knapper
- Wertvolle Ergänzung meiner langjährigen Erfahrungen (Bayern)
- Die Literaturgeschichte kam bei den Schülern gut an

G. Nur Kurzreferate mit Lückentexten

- Lückentexte halte ich für diese Altersstufe und derartig komplexe Sachverhalte nicht mehr angemessen.
- Kurzreferate als zu simpel abgelehnt.
- Zu autoritär; zuwenig Mitbestimmung der Schüler über die Inhalte - Zuwenig Rücksicht auf Schülerrezeption ("offene Phase")
- Mir gelang es bisher nicht, Schüler der Oberstufe mit der Methode zu aktivieren. Auch mit der Technik der Kurzreferate blieb ich stecken.
- Problem: Erarbeiten der Kurzreferate + Lückentexte kostet viel Zeit
- Schüler stöhnen unter "Mehrarbeit" (da sie zuviel für ein Fach lernen und vorbereiten müßten: Motto: "Lehrer will sich nicht selbst vorbereiten"; die individuelle Punktejagd läßt geringe Bereitschaft für das gemeinschaftliche Denken übrig (das ist aus meiner Sicht aber kein Vorwurf gegen LdL!)
- Sehr arbeitsaufwendig
- Kurzreferate: mit Hand-out
- Ihrer Methode entnehme ich hauptsächlich die Grundidee, möglichst viele Aktvitäten auf den Schüler zu übertragen, sehe aber auch Grenzen in der Belastung durch andere Fächer, dem Prinzip der Gleichheit der Ausbildung, dem Bemühen um Systematik und Überblicksvermittlung (vor allem bei Wortschatz, Grammatik, Themenbereichen wie immigrés...). In der von mir praktizierten Form bin ich sehr zufrieden mit der Methode und werde sie sicher weiter verwenden (und sicher auch ausbauen). Auch von Schülerseite gibt es nur positives Echo.

- Die Referate waren auf diese Art effektiver (und arbeitsaufwendiger für den Lehrer!)
- Insgesamt positive Erfahrungen, wenn Modelle vorliegen und enge Vorgaben für die Schüler, sonst oft Mängel.
- Die SchülerInnen waren sehr engagiert und sprachen viel. Diskussionsleitung fällt Schülern sehr schwer, weil die sprachlichen Reaktionen auf die Äußerungen der Mitschüler spontaner sind als vorbereitete Redevorträge bzw.- beiträge. Ich bin davon abgekommen.
- Die Informationen in den Referaten mit Hilfe der Lückentexten bleiben den Schülern recht gut im Gedächtnis, da sie sie z.T. selbst erstellen bzw. das Ausfüllen von Lücken grundsätzlich motivierend ist.
- Gute Erfahrungen. In der Oberstufe ist meiner Meinung nach die Methode am durchführbarsten, da man sich schon gut auf die Sache an sich konzentrieren kann, und die anderen Schüler Toleranz für den Lehrenden aufbringen.
- Schüler sind phasenweise bessere Lehrer (Pädagogen) als ich selbst. Langsamer Unterrichtsstil der Schüler führt zu teilweise hohen Behaltenswerten. Es entsteht ein gutes Arbeitsklima.
- Diese Technik hat gute Erfolge gebracht, gefiel den Schülern auch.
- Positive:
  a) Die Schüler beschäftigen sich intensiver mit dem Stoff.
  b) Die so erworbenen Kenntnisse haften länger im Gedächtnis
- Die Ergänzung der Kurzreferate durch von den Schülern hergestellte und von mir korrigierte Lückentexte hat sich gut bewährt.

ANHANG II

Jean-Pol Martin Ralph Trepl

DER METHODISCHE ANSATZ

"LERNEN DURCH LEHREN"

Ergebnisse einer repräsentativen Befragung

INHALTSANGABE

1. Ausgangsüberlegungen und Gegenstand der Untersuchung 317

1.1 Das Kontaktsystem und die Lehrmethode LdL 317

1.2 Die Erkenntnisziele der Untersuchung 318

2. Das methodische Design der Untersuchung 319

2.1 Die Anlage der Studie 319

2.2 Das Erhebungsinstrument 320

2.3 Die Grundgesamtheit und der Rücklauf 321

2.4 Auswertungsverfahren und statistische Maßzahlen 322

3. Die Untersuchungsergebnisse 324

3.1 Die befragte Population 324

3.1.1 Die Geschlechterproportion 324
3.1.2 Die Altersverteilung 325
3.1.3 Die berufliche Position der Befragten 326
3.1.4 Unterrichtsfächer der Befragten 328

3.2 Die Anwendung der Methode LdL 329

3.2.1 Häufigkeit 330
3.2.2 Lern- und Jahrgangsstufe 335
3.2.3 Unterrichtsphasen 337
3.2.4 Erfahrungen 341

3.3 Vor- und Nachteile der Methode LdL 349

3.3.1 Vorteile 350
3.3.2 Nachteile 352

3.4 Die Verbreitung der Methode LdL 354

3.4.1 Allgemeine Verbreitung 354
3.4.2 Verbreitung durch Seminarlehrer, Hochschuldozenten und Professoren 356

3.5 Die "Briefe zur Oberstufe" 359

Verzeichnis der Abbildungen 361

Verzeichnis der Tabellen 362

I. Ausgangsüberlegungen und Gegenstand der Untersuchung

Der vorliegende Bericht enthält die zentralen Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehrern und Hochschullehrern zur Methode "Lernen durch Lehren" (LdL). Die Studie wurde im Dezember 1991 und Januar 1992 von Dr. Jean-Pol Martin durchgeführt. Die wissenschaftliche Betreuung der Untersuchung übernahm der Diplom Soziologe Ralph Trepl.

Im folgenden werden zunächst der Anlaß und im Anschluß daran die Erkenntnisziele der Studie spezifiziert.

I.1 Das Kontaktsystem und die Lehrmethode LdL

Die Unterrichtsmethode "Lernen durch Lehren" wurde Anfang der achtziger Jahre von dem Lehrer und Fachdidaktiker Jean-Pol Martin an der Katholischen Universität Eichstätt entwickelt.

Die insbesondere für alle Unterrichtsfächer mit geisteswissenschaftlichem Hintergrund und den Fremdsprachenunterricht geeignete Lehrmethode wurde seitdem von Martin kontinuierlich weiterentwickelt, erprobt und verbreitet. Martin entwickelte zur Verbreitung der Methode ein Kontaktsystem mit dem Ziel, über die Methode LdL zu informieren, Fortbildungsveranstaltungen zu organisieren und Erfahrungen auszutauschen. Dieses Kontaktsystem besteht nunmehr seit viereinhalb Jahren. Gegenwärtig sind in der Kartei die Namen von 480 interessierten Kolleginnen und Kollegen eingetragen, die wünschen, regelmäßig informiert zu werden.

Besonders im Fremdsprachenunterricht kann die Methode LdL als praktikable Alternative bzw. Ergänzung zu dem vorherrschenden Frontalunterricht angesehen werden, bei dem die Sprechakte überwiegend vom Lehrer ausgehen und die Schüler folglich viel zu wenig zu Wort kommen. So ergab eine statistische Untersuchung einer Vielzahl von Unterrichtsstunden durch Jean-Pol Martin, daß im traditionellen Fremdsprachenunterricht durchschnittlich etwa 75% der Sprechakte vom Lehrer ausgehen.

Es stellt sich die Frage, wie sich die Sprechakte des Lehrers im Unterricht reduzieren lassen bzw. die der Schüler intensivieren lassen. Wie können Schüler zu mehr Selbständigkeit im Unterricht gelangen, und wie können sie ihre Scheu vor Fremdsprachen verlieren?

Das Prinzip der Methode LdL ist einfach: Die Schüler werden zum Lehrer ihrer Mitschüler und gestalten den Unterricht selbst.
Der Lehrer verteilt zum Unterrichtsbeginn den Arbeitsplan. Die Schüler übernehmen Schritt für Schritt Funktionen des Lehrers. Sie leiten die Wiederholung der Inhalte der vorangegangenen Stunde, rufen Arbeitsgruppen zur Darbietung neuen Stoffes auf und lenken die Übungsphase. Die Schüler können den Unterrichtsstoff auch in Kleingruppen aufarbeiten und kontrollieren. Während des Unterrichts sitzt der Lehrer abseits und greift nur bei Fehlern oder Fragen ein. Der Lehrer übernimmt so die Rolle eines Helfers bzw. Moderators. Dieser Rollentausch soll die Schüler zu einem aktiven Lernen und Mitgestalten des Unterrichts befähigen.
Da bis heute keine empirisch abgesicherten Informationen und Daten zur Unterrichtsmethode LdL existieren, dient diese Untersuchung dazu, grundlegende Erkenntnisse zu dieser Lehrmethode zu gewinnen.

1.2 Die Erkenntnisziele der Untersuchung

Die vorliegende Studie verfolgt zwei Hauptziele:

1. Die Studie soll einen Überblick über den Grad der Anwendung der Methode LdL ermöglichen.
2. Mit Hilfe der Untersuchung sollen Erkenntnisse über den Grad der Verbreitung der Methode LdL gewonnen werden.

Im einzelnen soll die Studie folgende Fragen beantworten helfen:

- Wie oft wird die Methode LdL im Unterricht angewandt?
- Auf welcher Lernstufe bzw. Jahrgangsstufe und in welchen Unterrichtsphasen wird die Methode LdL angewandt?
- Welche Erfahrungen wurden mit der Methode gemacht?
- Wie reagieren Schüler und Fachkollegen auf die Methode?
- Wird nach dieser Methode auch in anderen Fächern unterrichtet?
- Welches sind die wesentlichen Vorzüge und Nachteile der Methode?
- Welche Elemente des Oberstufenmodells werden übernommen, und welche Erfahrungen wurden damit gemacht?
- Wie weit ist die Methode LdL verbreitet?

Diese Aufzählung stellt nur eine Auswahl von Erkenntniszielen dar, die im Rahmen dieser Studie von Bedeutung sind. Neben den Fragen zur Methode LdL spielen auch solche zur Sozialstatistik der befragten Personen eine wichtige Rolle für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse.

2. Das methodische Design der Untersuchung

In diesem Kapitel werden die methodischen Aspekte der Untersuchung dargestellt. Im einzelnen wird dabei auf die Anlage der Studie, das Erhebungsinstrument, die Grundgesamtheit und den Rücklauf eingegangen. Abschließend folgen einige Ausführungen zur Aufarbeitung der Daten und zur Interpretation der im Bericht angeführten statistischen Maßzahlen und Koeffizienten.

Die in diesem Abschnitt enthaltenen Informationen zur Anlage und Durchführung der Studie sollen dem Leser den gedanklichen Nachvollzug der Untersuchung erleichtern und ihm dabei helfen, die Bedeutung der Erkenntnisse der Untersuchung besser beurteilen zu können.

2.1 Die Anlage der Studie

Um die vorherstehend referierten Erkenntnisziele zu realisieren, wurde als Erhebungsinstrument die "schriftliche Befragung" eingesetzt. In der empirischen Sozialforschung gilt die Befragung als das Standardinstrument bei der Ermittlung von Fakten, Wissen, Einstellungen, Meinungen und Bewertungen im sozialwissenschaftlichen Anwendungsbereich.

Bei der hier durchgeführten schriftlichen Befragung wurden die Fragebögen postalisch zugestellt. Zusammen mit den Bögen wurde ein Begleitschreiben versandt, in dem der Zweck der Untersuchung dargestellt wurde und eine Motivation zur Beantwortung des Fragebogens geweckt werden sollte. Zudem wurde dem Fragebogen ein separater Zettel beigelegt, auf dem die Befragten angeben konnten, ob sie in der Zukunft weitere Informationen beziehen und weiter im Kontaktsystem bleiben wollen. Diese Zettel wurden getrennt eingesammelt, so daß die Anonymität gewahrt blieb.

Für die Methode der postalischen Befragung entschieden wir uns aus mehreren Gründen:

- Aus Zeit- und Kostengründen waren Interviews nicht möglich.

- Da die Adressen der Befragten geographisch stark gestreut waren, erschien uns die postalische Befragung als die einzige Lösung für unsere Erhebungsprobleme.
- Es konnte angenommen werden, daß die Motivation zur Teilnahme an unserer Befragung wegen der direkten Betroffenheit der Befragten ausreichend groß war und durch das Begleitschreiben aktiviert werden konnte.
- Da nur Personen mit höherem Bildungsniveau und Erfahrung im Umgang mit schriftlichen Medien befragt wurden, konnten sprachliche Schwierigkeiten ausgeschlossen werden.

Vor der eigentlichen Erhebungsphase befragten wir zehn Personen, um unser Erhebungsinstrument zu testen (Pretest des Fragebogens).

Die Fragebögen wurden ab dem 1. Dezember 1991 versandt. Die Befragten wurden gebeten, den Fragebogen bis zum 15. Dezember 1991 zurückzuschicken. Da sich bis zu diesem Termin nur relativ wenige an der Untersuchung beteiligt hatten, was vor allem daran lag, daß ein Großteil der Befragten aufgrund der Überlastung der Post in der Weihnachtszeit den Fragebogen erst sehr spät erhielt, entschieden wir uns, mit der Auswertung bis Februar zu warten. Alle bis zum 31.1.1992 ausgefüllt eingegangenen Fragebögen wurden in die Auswertung einbezogen. Zwar trafen danach noch sieben weitere vollständig ausgefüllte Fragebögen ein, doch wäre deren Aufnahme - nachdem die Analysen schon begonnen hatten - nur mit einem zu dem Erkenntnisgewinn in keinem akzeptierbaren Verhältnis stehenden Aufwand möglich gewesen.

2.2 Das Erhebungsinstrument

Für die Befragung wurde als Erhebungsinstrument ein siebenseitiger Fragebogen konzipiert, der sieben Fragenkomplexe mit insgesamt 38 Fragen umfaßte.

Inhaltlich wurde der Fragebogen von Dr. Jean-Pol Martin gestaltet. Die methodische Ausarbeitung übernahm Diplom Soziologe Ralph Trepl. Ein Exemplar des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Der erste Teil des Fragebogens sollte nur von Personen ausgefüllt werden, die die Methode LdL überhaupt nicht anwenden.

Der zweite Fragebogenteil enthielt 11 Fragen zur Anwendung der Methode LdL. Dieser Fragebogenteil bestand überwiegend aus Skalierungsfragen. Skalierungsfragen weisen graduell abgestufte Antwortmöglichkeiten auf. Die Antwortvorgaben enthalten neben den

extremen polaren Werten und einer neutralen oder ambivalenten Kategorie noch Zwischenstufen. Mit solchen Skalierungsfragen läßt sich nicht nur die Existenz eines Sachverhaltes, sondern zusätzlich noch seine Intensität ermitteln.

Der dritte Fragenkomplex sollte nur von Kolleginnen und Kollegen beantwortet werden, die die von Martin verschickten "Briefe zur Oberstufe" bekommen haben, und umfaßte 3 Fragen.
Der vierte Fragebogenteil enthielt 9 Fragen zur Verbreitung der Methode LdL.
Der fünfte Fragekomplex richtete sich ausschließlich an Kolleginnen und Kollegen, die als Seminarlehrer, Hochschuldozenten und Professoren tätig sind.
Den sechsten Teil des Fragebogens bildeten zwei offene Fragen, in denen die Befragten aufgefordert wurden, noch zusätzliche Gedanken, Anmerkungen und Anregungen zur Methode LdL und zum Kontaktsystem zu geben.
Der letzte Fragebogenteil erhob neben einigen sozialstatistischen Merkmalen (Geschlecht, Alter) noch die berufliche Position, den Schultyp, an dem unterrichtet wird, und die Fremdsprache(n), in der die Methode angewandt wird.
Das Erhebungsinstrument dürfte in seiner Bearbeitung etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch genommen haben.

2.3 Die Grundgesamtheit und der Rücklauf

Auf der Basis der oben genannten Erkenntnisziele liegt die Grundgesamtheit schon auf der Hand. Wir interessieren uns für alle an dem Kontaktsystem beteiligten Personen. Da die Grundgesamtheit mit 480 in die Kartei eingetragenen Personen relativ klein ist, also alle Angehörigen der für den Forschungszweck relevanten Zielgruppe berücksichtigt werden konnten, entschieden wir uns, eine Vollerhebung durchzuführen.
Bei der postalischen Befragung wurden insgesamt 480 Fragebögen verschickt. Bis zum angegebenen Rücksendetermin, dem 15.12.1991, wurden 120 (25,0%) Bögen ausgefüllt zurückgesandt. Bis zum 31.1.1992 haben wir mit 312 auswertbaren Fragebögen eine Gesamtrücksendequote von 65,0% realisiert. Die Ausschöpfung erreichte damit einen für schriftliche Befragungen akzeptablen Wert. Nach Datenschluß eingegangene Fragebögen wurden nicht mehr in die Auswertung einbezogen.

Da nicht alle Personen auf unser Anschreiben antworteten, stand zur Auswertung nur eine Teilmenge der angeschriebenen Grundgesamtheit zur Verfügung. Eine durch diese Ausfälle entstandene Verzerrung kann statistisch nicht exakt kontrolliert werden, da außer dem Geschlecht keine weiteren sozialstatistischen Daten aus der Grundgesamtheit vorliegen. Eine Überprüfung ergab, daß die zur Auswertung vorliegenden Fragebögen bezüglich des Merkmals Geschlecht der Zielpersonen als absolut repräsentativ angesehen werden können.

Zudem führten wir eine Trendanalyse durch, bei der jeweils die fünfzig zuerst und zuletzt eingegangenen Fragebögen hinsichtlich sozialstatistischer Merkmale und ihrer Ergebnisse verglichen wurden. Diese Überprüfung ergab, daß der Rücklauf als repräsentativ angesehen werden kann, da die Abweichungen innerhalb der statistischen Schwankungsbreite lagen.

2.4 Auswertungsverfahren und statistische Maßzahlen

Die Auswertung der ermittelten Daten erfolgte mit dem Statistik-Software-Programm-Paket SPSS in der PC-Version.

Die Darstellung der Befunde der vorliegenden Studie wird durch Tabellen und Graphiken unterstützt, um die Ergebnisse augenfällig und übersichtlich zu präsentieren. Zu den Tabellen und Abbildungen werden gelegentlich statistische Maßzahlen angegeben, die die Interpretation der Tabellen erleichtern und das Dargestellte untermauern und stützen sollen.

Die Verbalisierung der Ergebnisse wurde so vorgenommen, daß auch der in der Interpretation von statistischen Maßzahlen sowie von Tabellen und Graphiken nicht geübte Leser die Aussagen und Befunde leicht verstehen kann.

Im vorliegenden Bericht wird nur auf einige grundlegende statistische Maßzahlen aus der Vielzahl der berechneten Werte zurückgegriffen:

(1) Eine Beziehung zwischen zwei Variablen sei dann statistisch gesichert, wenn das **Signifikanzniveau (alpha)** kleiner oder im ungünstigsten Fall gleich 0,05 ist. Alpha ergibt sich aus CHI^2 und der Anzahl der Freiheitsgrade. Alpha entspricht der **Irrtumswahrscheinlichkeit** für die Behauptung, zwei Variablen seien assoziiert, obgleich dies tatsächlich nicht der Fall ist. Die Grenze, ab der man diese sogenannte Irrtumswahrscheinlichkeit als nicht mehr zulässig betrachtet, ist vom Forscher im

Prinzip frei wählbar. In den Sozialwissenschaften hat sich jedoch der Wert von alpha = 0,05 durchgesetzt. Ergibt die Berechnung von alpha einen Wert größer als 0,05, so muß die Behauptung, es bestehe eine signifikante Beziehung zwischen zwei Variablen, zurückgewiesen werden.

(2) Während alpha die Wahrscheinlichkeit dafür angibt, mit der man sich irrt, wenn man einen in der Stichprobe beobachteten Zusammenhang zwischen zwei Variablen behauptet, geben **Korrelations- und Assoziationskoeffizienten** die Stärke einer Beziehung zwischen zwei Variablen an. Der meist gebrauchte Korrelationskoeffizient für Variablen auf nominalem Meßniveau - Variablen dieses Meßniveaus kommen in den Sozialwissenschaften sehr häufig vor - ist C (Contingency Coefficient). Der Wert von C berechnet sich nach der Formel:

$$C = \frac{CHI^2}{CHI^2 + n}$$

Der Wert von C ist abhängig von der Größe (Zahl der Zeilen und Spalten) der Tabelle, für die er berechnet wurde. (Eigentlich von der Zahl der Freiheitsgrade, die bei den Tabellen jeweils als df angegeben wird. Sie errechnen sich aus (Spalten - 1) mal (Zeilen - 1).) Je größer die Tabelle ist, desto eher erreicht sein Maximum den Wert 1. Im Sinne einer Vergleichbarkeit der Koeffizienten haben wir den Kontingenzkoeffizienten für die jeweilige Tabelle korrigiert. Der so erhaltene Koeffizient C_{korr} ist für alle Tabellen im vorliegenden Bereich gleichermaßen interpretierbar.

$$C_{korr} = \frac{C}{C_{max}}$$

Der Korrekturfaktor C_{max} ergibt sich aus der Zahl der Zeilen und Spalten der Tabelle und kann als Wert den meisten Statistikbüchern entnommen werden. Die Berechnung von C_{max} findet sich zum Beispiel in CLAUß/EBNER (*Grundlagen der Statistik*, 1985, S. 293). Auch die konkreten Werte kann man diesem Statistiklehrbuch entnehmen

(vgl. CLAUß/EBNER 1985, S. 485). C_{kor} ist durch diese Korrektur für alle Tabellen vergleichbar; sein Minimum liegt bei 0 (es besteht keine Beziehung zwischen zwei Variablen), sein Maximum liegt bei 1 (es besteht ein perfekter Zusammenhang zwischen zwei Variablen).

(3) Die Stärke der Assoziation zweier Variablen auf ordinalem Meßniveau wird durch die Maßzahl gamma ausgedrückt. Gamma ist ein symmetrisches Maß, dessen Minimum bei 0 und dessen Maximum bei 1 liegt. Gamma ist ein PRE-Maß; das bedeutet, daß z.B. ein gamma von 0,35 besagt, daß der gemessene Zusammenhang zweier Variablen 35% des perfekten Zusammenhangs beträgt. 35% der Varianz der einen Variablen wird durch die andere Variable erklärt.

3. Die Untersuchungsergebnisse

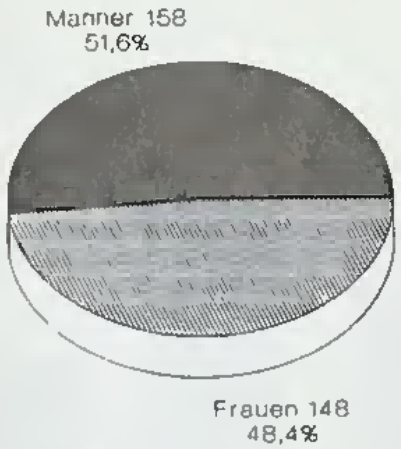
3.1 Die befragte Population

Bevor die Ergebnisse der Untersuchung im einzelnen vorgestellt werden, soll kurz auf die Zusammensetzung der befragten Population eingegangen werden.

3.1.1 Die Geschlechterproportion

In der untersuchten Population sind Männer und Frauen annähernd gleich stark vertreten. 51,6% (158) der Befragten sind männlich, 48,4% (148) sind weiblichen Geschlechts.

Abbildung 1: Geschlechterproportion der Befragten



3.1.2 Die Altersverteilung

Das Alter der Befragten ist ein erster und wichtiger Indikator, um deren beruflichen Erfahrungshorizont einschätzen zu können.

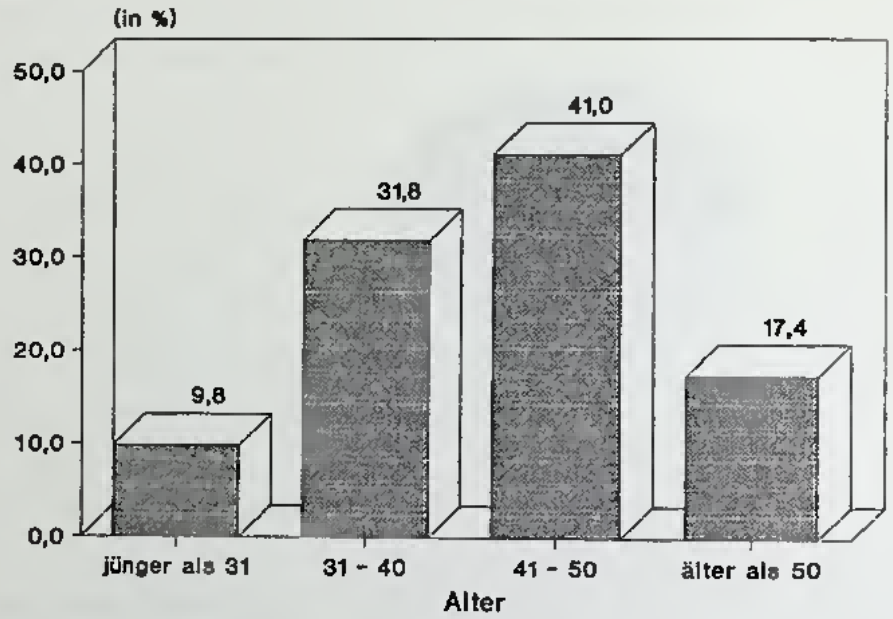
Das Hauptkontingent der Befragten ist zwischen 41 und 50 Jahre alt. 41,0% (125) aller Befragten stammen aus dieser Altersklasse.

Der jüngste Befragte ist 23, der älteste 72 Jahre alt. Das Durchschnittsalter beträgt 42,1 Jahre. 31,8% (97) sind zwischen 31 und 40 Jahre und 17,4% (53) sind älter als 51. Nur 9,8% (30) der Befragten sind jünger als 31. Das Durchschnittsalter von 42,1 Jahren weist darauf hin, daß ein gerüttelt Maß an beruflicher Erfahrung vorliegt, daß aber auch noch Arbeitserfahrungen gesammelt werden können und Lernprozesse noch nicht gänzlich abgeschlossen sind.

Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 42,1 Jahre.

Der Median, das ist der Wert, der die Verteilung in zwei gleichgroße Hälften teilt, liegt bei 42 Jahren: Also die eine Hälfte der Befragten ist jünger, die andere älter als 42. Der Modus, das ist der am häufigsten auftretende Wert, liegt bei 40 Lebensjahren: 21 befragte Personen sind 40 Jahre alt.

Abbildung 2: Altersverteilung der Befragten



3.1.3 Die berufliche Position der Befragten

Den letzten Abschnitt dieses Kapitels bilden einige Informationen zur beruflichen Position der Befragten. Um die Ergebnisse der Studie richtig einschätzen zu können, wollten wir wissen, welche genaue Funktion die Befragten wahrnehmen. Im einzelnen interessierte uns der Beruf/die Funktion der Befragten, der Schultyp, an dem sie arbeiten, und die Fremdsprache(n), die sie unterrichten. Bei diesen Fragen konnten die Befragten jeweils mehrere Antwortvorgaben ankreuzen.

Tabelle 1: Beruf, den die Befragten ausüben (Mehrfachantworten zugelassen)

Beruf/Funktion	Anteil
Lehrer(in)	68,9% (215)
Fachbetreuer(in)	14,1% (44)
Hochschuldozent(in)/Professor(in)	10,9% (34)
Seminarlehrer(in)	10,6% (33)
Dozent(in) in der Lehrerfortbildung	7,7% (24)
Referendar(in)	5,8% (18)
Student(in)	0,6% (2)
Sonstige	4,5% (14)

Mehr als zwei Drittel der Befragten (68,9% (215)) gaben als Berufsbezeichnung "Lehrer" an. An zweiter Stelle folgten die Fachbetreuer mit einem Anteil von 14,1% (44). 10,9% (34) der Befragten arbeiteten als Professor oder Dozent an einer Hochschule. Seminarlehrer waren mit 10,6% (33) in unserem Rücklauf vertreten. 7,7% (24) waren als Dozent in der Lehrerfortbildung tätig. Lediglich 6,4% (20) betrug der Anteil an Referendaren bzw. Studenten. Die Rubrik "Sonstige" wurde von 4,5% (14) der Befragten angekreuzt.

Die vorstehende Tabelle stützt die Vermutung, daß an unserer Befragung mehrheitlich kompetente Sprachlehrer teilgenommen haben, die über eine fundierte Berufserfahrung verfügen.

Um differenziertere Informationen zur beruflichen Position der Befragten zu gewinnen, fragten wir zusätzlich nach dem Schultyp, an dem sie unterrichten. Bei unseren Antwortvorgaben haben wir versucht, möglichst alle relevanten Schultypen zu berücksichtigen. Folgende Verteilung ergab sich:

Tabelle 2: Schultyp, an dem die Befragten unterrichten (Mehrfachantworten zugelassen)

Schultyp	Anteil
Gymnasium/Fachoberschule	61,2% (191)
Hochschule/Fachhochschule	11,5% (36)
Realschule	8,3% (26)
Volkshochschule	4,8% (15)
Hauptschule	3,5% (11)
Berufsoberschule	3,2% (10)
Grundschule	2,9% (9)
Sonstige	11,9% (37)

Betrachten wir die Verteilung der einzelnen Schularten, so ergibt sich folgendes Bild: Mehr als drei Fünftel der Befragten (61,2% (191)) unterrichten an einem Gymnasium bzw. an einer Fachoberschule. An einer Hochschule bzw. Fachhochschule dozieren 11,5% (36). 8,3% (26) lehren an einer Realschule, 4,8% (15) an einer Volkshochschule. Verhältnismäßig gering ist der Anteil der Befragten, die an einer Hauptschule (3,5% (11)), einer Berufsoberschule (3,2% (10)) oder an einer Grundschule (2,9% (9)) Unterricht erteilen. Die Kategorie "Sonstige" kreuzten 11,9% (37) der Befragten an.
Die Ergebnisse zeigen, daß die Majorität der Befragten als Lehrer oder Fachbetreuer an einem Gymnasium bzw. einer Fachoberschule tätig sind. Deutlich geringer ist der Anteil der Befragten, die an einer Hochschule bzw. Fachhochschule unterrichten.

3.1.4 Unterrichtsfächer der Befragten

Die Methode LdL wurde insbesondere für die Anwendung im Fremdsprachenunterricht konzipiert. Insofern handelt es sich bei der überwiegenden Mehrheit der Befragten um

Lehrer, die in mindestens einer Fremdsprache Unterricht erteilen. Welche Fremdsprachen im einzelnen von den Befragten unterrichtet werden, zeigt die folgende Tabelle.

Tabelle 3: Fremdsprachen, die von den Befragten unterrichtet werden (Mehrfachantworten zugelassen)

Fremdsprache	Anteil
Französisch	69,2% (216)
Englisch	38,8% (121)
Deutsch als Fremdsprache	9,3% (29)
Spanisch	4,8% (15)
Russisch	2,9% (9)
Italienisch	2,6% (8)
Sonstige	5,4% (17)

Das Fach Französich wird von mehr als zwei Dritteln (69,2% (216)) der Befragten gelehrt. Knapp vier von zehn Befragten (38,8% (121)) unterrichten Englisch.

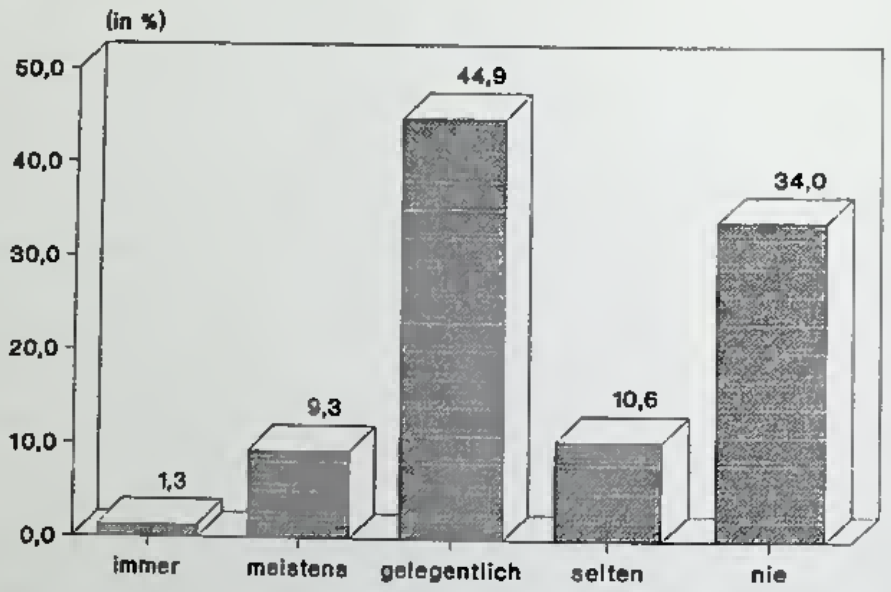
3.2 Die Anwendung der Methode LdL

In diesem Kapitel werden grundlegende Informationen zur Anwendung der Methode LdL gegeben. Da die Methode LdL insbesondere für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde und die überwiegende Mehrzahl der im Kontaktsystem eingetragenen Personen als Fremdsprachenlehrer tätig ist, richteten sich unsere Fragen ausschließlich an Lehrer, die die Methode LdL in Fremdsprachen verwenden.

3.2.1 Häufigkeit

Im Rahmen unserer Untersuchung interessierte uns schwerpunktmäßig die Frage, wie häufig die Methode LdL in der Unterrichtspraxis angewandt wird. Auf einer Skala von 1 (=immer) bis 5 (=nie) sollten die Befragten die Häufigkeit ankreuzen, mit der sie die Methode LdL in ihrem Unterricht einsetzen.

Abbildung 3: Häufigkeit, mit der die Befragten die Methode LdL im Unterricht anwenden

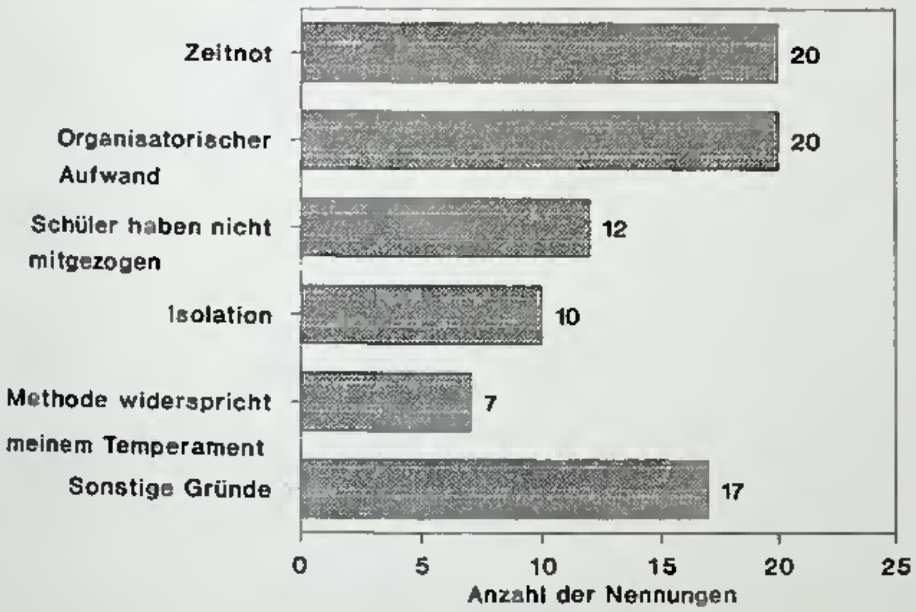


Nur ein kleiner Bruchteil der Befragten (1,3% (4)) gab an, die Methode LdL "immer" im Unterricht einzusetzen. 9,3% (29) verwenden die Methode "häufig". 44,9% (140) gestalten ihren Unterricht "gelegentlich" mit dieser Lehrmethode. "Selten" Verwendung finden LdL bei 10,6% (33) der Befragten. Etwa ein Drittel der Befragten (34,0% (106)) verzichtet ganz auf diese Methode.

Es läßt sich festhalten, daß die Methode LdL von gut vier von zehn Befragten (44,9% (140)) gelegentlich im Unterricht eingesetzt wird.

Von den 106 Befragten, die die Methode LdL überhaupt nicht anwenden, gaben 36,9% (42) an, LdL schon einmal erprobt zu haben. 60,4% (64) dieser Gruppe haben diese Unterrichtsmethode noch nie ausprobiert. Die Befragten, die LdL schon einmal getestet haben, wurden weiter danach gefragt, warum sie wieder davon abgekommen sind. Die Antwortverteilung hierzu kann aus nachstehender Abbildung entnommen werden.

Abbildung 4: Antworten auf die Frage "Warum sind Sie wieder von der Verwendung der Methode LdL abgekommen?" (Mehrfachantworten zugelassen)



Die meisten der Befragten sind wieder von der Methode LdL abgekommen, weil sie in Zeitnot gerieten (20 Nennungen) bzw. weil sie den organisatorischen Aufwand zeitlich nicht aufbringen konnten (20 Nennungen). Nur etwa halb so groß ist der Anteil der Befragten, die die Methode LdL nicht mehr anwenden, weil die Schüler nicht mitgezogen haben (12 Nennungen) bzw. weil sie sich isoliert gefühlt haben und nicht alleine "durchhalten" konnten (10 Nennungen). 7 Befragte verzichten auf die Anwedung von LdL, weil die Methode ihrem Temperament widerspricht, sonstige Gründe wurden von 17 Personen angegeben.

Ein interessanter Befund stellt sich ein, wenn man die Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten analysiert, was in nachfolgender Tabelle geschehen ist:

Tabelle 4: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Geschlecht

Anwendung	**Geschlecht**		**Summe**
	männlich	**weiblich**	
immer/häufig	7,6% (12)	14,2% (21)	10,8% (33)
gelegentlich	43,0% (68)	48,0% (71)	45,4% (139)
selten/nie	49,4% (78)	37,8% (56)	43,8% (134)
Summe	100,0% (158)	100,0% (148)	100,0% (306)

$CHI^2 = 5{,}81$; df=2; alpha=0,05; gamma=-0,23; $C_{korr} = 0{,}17$

14,2% (21) Frauen verwenden LdL "immer" bzw. "häufig" in ihrem Unterricht. Dagegen benutzen nur 7,6% (12) ihrer männlichen Kollegen "immer" bzw. "häufig" diese Methode. Die Häufigkeit, mit der LdL im Fremdsprachenunterricht genutzt wird, variiert also mit dem Geschlecht der befragten Personen ($CHI^2 = 5{,}81$; df=2; alpha=0,05; gamma=-0,23; $C_{korr} = 0{,}17$).

Die Methode LdL wird vor allem von den weiblichen Befragten im Unterricht eingesetzt.

Zwischen dem Alter der Befragten und der Häufigkeit, mit der LdL zum Einsatz kommt, besteht kein statistisch gesicherter Zusammenhang.

Ob die Häufigkeit, mit der LdL angewandt wird, von der Funktion, die die Befragten ausüben, abhängig ist, wird nun geprüft. Die Befunde können nachstehender Tabelle entnommen werden:

Tabelle 5: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Beruf der Befragten

Beruf/Funktion	immer/ häufig	gelegentlich	selten/ nie	Mittel
Lehrer	12,1% (26)	49,8% (107)	38,1% (82)	3,52
Fachbetreuer	11,4% (5)	45,5% (20)	43,2% (19)	3,53
Seminarlehrer	6,1% (2)	54,5% (18)	39,4% (13)	3,57
Dozenten in der Lehrerfortbildung	8,3% (2)	45,8% (11)	45,8% (11)	3,66
Referendare	5,6% (1)	38,9% (7)	55,6% (10)	3,94
Hochschuldozenten/ Professoren	11,8% (4)	26,5% (9)	61,8% (21)	4,05
Studenten	----- -----	----- -----	100,0% (2)	5,00

Die Anordnung der Berufsgruppen erfolgte nach dem arithmetischen Mittel. Insgesamt konnten wir aufgrund der geringen Fallzahlen bei den restlichen Berufsgruppen nur bei den "Lehrern" einen statistisch gesicherten Zusammenhang nachweisen.

Die Personen, die als Berufsbezeichnung "Lehrer" angaben, verwenden LdL signifikant häufiger als alle anderen Befragten ($CHI^2 = 11,57$; alpha = 0,003; df = 2; $C_{korr} = 0,27$).

Um etwas differenzierter zu beschreiben, welche "Lehrer" LdL häufiger einsetzen, analysierten wir die Häufigkeit der Anwendung in Abhängigkeit von der Schulart, an der unterrichtet wird. Die Anordnung der Schultypen erfolgte wieder nach dem arithmetischen Mittel.

Eine statistisch signifikante Beziehung konnten wir nur bei den Lehrern feststellen, die an einem Gymnasium bzw. an einer Fachoberschule unterrichten. Die Häufigkeiten, mit der LdL von den Befragten, die an anderen Schultypen lehren, eingesetzt wird, wurden jedoch der Vollständigkeit halber angegeben. Nachfolgende Tabelle zeigt die Ergebnisse im Überblick:

SIEHE NÄCHSTE SEITE

Tabelle 6: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Schultyp, an dem die Befragten unterrichten

Schultyp	immer/ häufig	gelegentlich	selten/ nie	Mittel
Hauptschule	18,2% (2)	63,6% (7)	18,2% (2)	3,09
Volkshochschule	20,0% (3)	46,7% (7)	33,3% (5)	3,33
Realschule	15,4% (4)	50,0% (13)	34,6% (9)	3,38
Gymnasium/ Fachoberschule	11,5% (22)	49,7% (95)	38,7% (74)	3,51
Hochschule/ Fachhochschule	11,1% (4)	30,6% (11)	58,3% (21)	4,00
Berufsoberschule	10,0% (1)	20,0% (2)	70,0% (7)	4,10
Grundschule	11,1% (1)	22,2% (2)	66,7% (6)	4,11

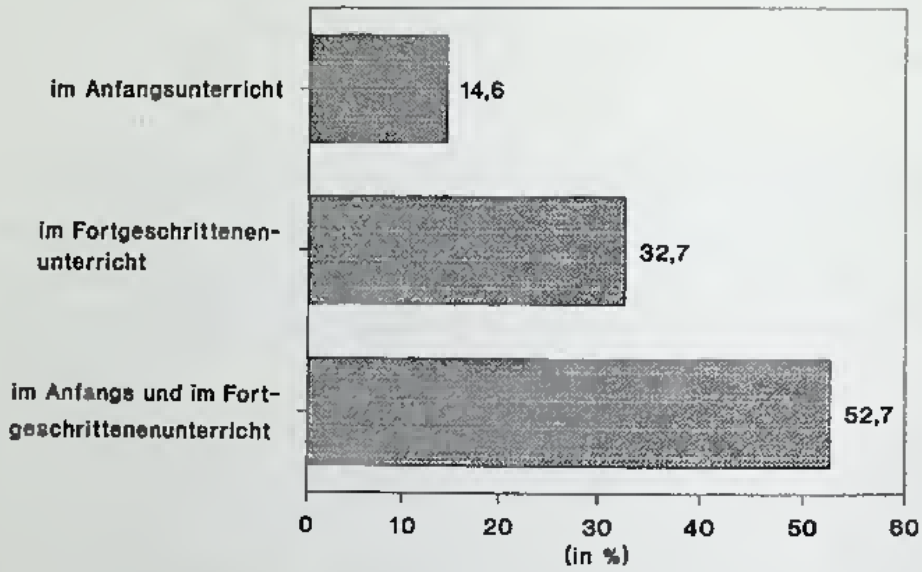
Die Befragten, die als Lehrer an einem Gymnasium bzw. einer Fachoberschule Fremdsprachen unterrichten, setzen die Methode LdL signifikant häufiger ein als alle anderen Befragten ($CHI^2 = 61,74$; alpha = 0,03; df = 2; $C_{korr} = 0,21$).

3.2.2 Lern- und Jahrgangsstufe

Weiter wollten wir wissen, auf welcher Lern- und Jahrgangsstufe die Methode LdL vorzugsweise angewandt wird. Die Differenzierung nach Lern- und Jahrgangsstufe wurde deshalb vorgenommen, da nur ein Teil der Befragten an Schulen unterrichtet, an denen

eine Unterteilung in Unter-, Mittel- und Oberstufe besteht. Bei der Frage nach der Lernstufe, in der LdL vorzugsweise angewandt wird, erhielten wir folgende Verteilung:

Abbildung 5: Lernstufe, auf der die Methode LdL angewandt wird

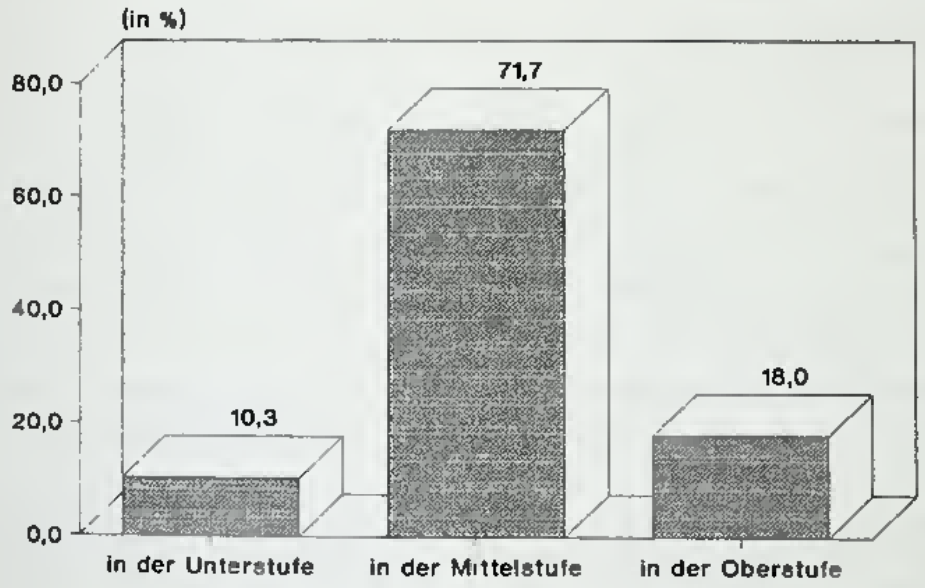


Mehr als die Hälfte der Befragten (52,7% (108)) wenden die Methode LdL im Anfangs- und im Fortgeschrittenenunterricht an. Knapp zwei Drittel der Befragten (32,7% (67)) benutzen LdL ausschließlich im Fortgeschrittenenunterricht. Der Anteil der Befragten, die die Methode nur im Anfangsunterricht einsetzen, beträgt 14,6% (30).

52,7% (108) der Befragten verwenden LdL sowohl im Anfangs- als auch im Fortgeschrittenenunterricht. Dennoch wird LdL überwiegend bei der Unterrichtung Fortgeschrittener benutzt.

Dieser Befund wird tendenziell unterstützt durch die Antwortverteilung auf die Frage nach der Jahrgangsstufe, in der LdL vorzugsweise zum Einsatz kommt.

Abbildung 6: Jahrgangsstufe, in der die Methode LdL vorzugsweise angewandt wird



Die Majorität der Befragten (71,7% (111)) verwendet die Methode LdL vorzugsweise in der Mittelstufe. Im Oberstufenunterricht wird die Methode von 18,0% (28) der Lehrer eingesetzt. Nur 10,3% (16) wenden LdL vorwiegend in der Unterstufe an.

Diese Daten zeigen deutlich, daß LdL überwiegend bei der Unterrichtung Fortgeschrittener zum Einsatz kommt. Sprachanfänger werden relativ selten mit LdL unterrichtet.

3.2.3 Unterrichtsphasen

Nachdem die Häufigkeit bekannt ist, mit der die Befragten die Methode LdL anwenden, ist danach zu fragen, in welchen Phasen des Unterrichts LdL eingesetzt wird. Auf einer Skala von 1 (=immer) bis 5 (=nie) sollten die Befragten angeben, in welchen Unterrichtsphasen sie die Methode LdL anwenden. Nachfolgende Tabelle gibt die Befunde zusammenfassend wieder.

Tabelle 7: Unterrichtsphasen, in denen die Methode LdL angewandt wird

Unterrichtsphasen	immer	häufig	gelegentlich	selten	nie
Übungsphase	12,8% (23)	42,8% (77)	30,0% (54)	10,0% (18)	4,4% (8)
Wiederholungs-phase	11,8% (20)	44,7% (76)	25,3% (43)	11,8% (20)	6,5% (11)
Hausaufgaben-besprechung	11,1% (19)	26,9% (46)	33,3% (57)	19,3% (33)	9,4% (16)
Wortschatz-einführung	6,4% (10)	22,4% (35)	27,6% (43)	33,3% (52)	10,3% (16)
Texteinführung	7,9% (13)	21,2% (35)	30,3% (50)	25,5% (42)	15,2% (25)
Grammatik-einführung	2,5% (4)	8,9% (14)	20,4% (32)	33,1% (52)	35,0% (55)

In der Übungsphase kommt die Methode LdL am häufigsten zum Einsatz. 12,8% (23) der Befragten verwenden LdL "immer", 42,8% (77) "häufig" und weitere 30,0% (54) "gelegentlich" in der Übungsphase ihres Unterrichts. Das sind zusammen 85,6% (154), die LdL mehr oder weniger oft im Übungsteil ihrer Stunden einsetzen. "Selten" wird die Unterrichtsmethode von 10,0% (18) der Befragten in dieser Unterrichtsphase genutzt; 4,4% (8) verzichten in der Übungsphase ganz darauf.

81,8% (139) der Befragten gaben an, LdL häufiger in der Wiederholungsphase einzusetzen. 11,8% (20) der Befragten verwenden dieses Lernverfahren "immer", 44,7% (76) "häufig" und 25,3% (43) "gelegentlich" beim Wiederholen von Unterrichtsstoff. Eher selten kommt LdL bei 11,8% (20) der Befragten zur Anwendung. 6,5% (11) kommen in der Wiederholungsphase ohne dieses methodische Verfahren aus.

Bei der Hausaufgabenbesprechung kommt LdL bei 11,1% (19) der Befragten "immer", bei 26,9% (46) "häufig" und bei 33,3% (43) "gelegentlich" zum Einsatz. 19,3% (33) benutzen LdL bei der Besprechung von Hausaufgaben eher "selten". 9,4% (16) verwenden LdL in dieser Unterrichtsphase nie.

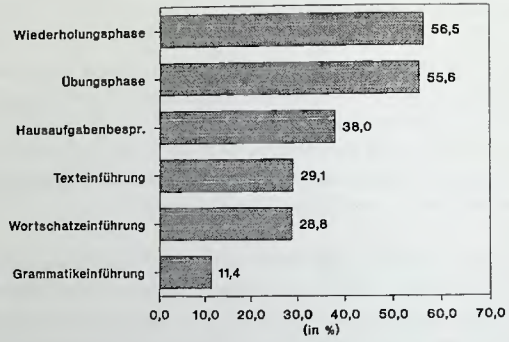
Nur 6,4% (10) der Befragten gaben an, die Methode LdL "immer" bei der Wortschatzeinführung zu verwenden. Bei einem guten Fünftel (22,4% (35)) der Befragten kommt LdL bei der Einführung neuer Wörter "häufig" zum Einsatz. 27,6% (43) führen neue Wörter "gelegentlich" mit dieser Methode ein. "Selten" Verwendung bei der Wortschatzeinführung findet LdL bei einem Drittel (33,3% (52)) der Befragten. 10,3% (16) verzichten bei der Wortschatzeinführung ganz auf dieses Verfahren.

7,9% (13) der Befragten verwenden LdL "immer" bei der Texteinfürung. 21,2% (35) der untersuchten Personen gaben an, diese Lehrmethode "häufig" bei der Einführung von Texten einzusetzen. Bei 30,3% (5) erfolgt die Texteinführung "gelegentlich" mit Hilfe von LdL. Ein Viertel (25,5% (42)) der Befragten verwendet LdL "selten" bei der Vorstellung neuer Texte, 15,2% (25) arbeiten bei der Texteinführung nie mit dieser Unterrichtsmethode.

Nur ein kleiner Bruchteil (2,5% (4)) der Befragten verwendet LdL "immer" bei der Grammatikeinführung. 8,9% (14) bedienen sich "häufig" dieser Lehrmethode bei der Einführung neuer Grammatik. Bei 20,4% (32) findet LdL "gelegentlich" Verwendung in dieser Unterrichtsphase. Ein Drittel der Befragten setzt das Lehrverfahren nur "selten" bei der Vorstellung neuer Grammatik ein. Bei einem weiteren guten Drittel (35,0% (55)) kommt LdL bei der Grammatikeinführung nie zum Einsatz.

Wir fassen die Ergebnisse zu den Unterrichtsphasen zusammen, indem wir die Häufigkeiten bei den Kategorien "immer" und "häufig" aufaddieren und in einer Abbildung darstellen:

Abbildung 7: Unterrichtsphasen, in denen die Methode LdL "immer" bzw. "häufig" verwendet wird



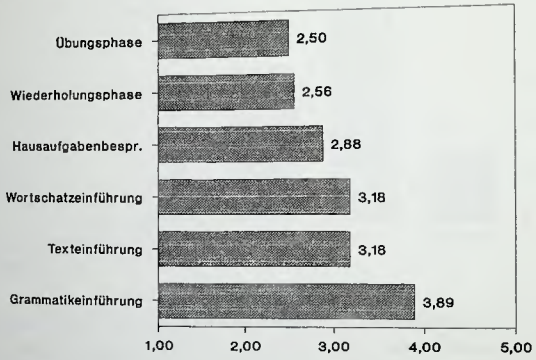
Die oben stehende Abbildung zeigt einen übersichtlichen Vergleich der einzelnen Unterrichtsphasen hinsichtlich der Häufigkeit des Einsatzes der Methode LdL. Als Quintessenz daraus verdient festgehalten zu werden:

In der Wiederholungsphase kommt die Methode LdL am häufigsten zum Einsatz. Sie wird von mehr als der Hälfte der Befragten (56,5% (96)) "immer" bzw. "häufig" bei der Wiederholung von Unterrichtsstoff eingesetzt. Geringfügig seltener kommt LdL in der Übungsphase (55,6% (96)) zur Anwendung. Deutlich seltener verwenden die Befragten LdL bei der Wortschatzeinführung (38,0% (65)). Bei der Grammatikeinführung wird die Methode LdL von den Befragten kaum genutzt.

Berechnet man das arithmetische Mittel für die Häufigkeit der Anwendung von LdL in den einzelnen Unterrichtsphasen, so ergeben sich partiell andere Rangfolgen. Dies ist aber nicht verwunderlich, weil die Unterschiede in den Häufigkeiten zum Teil nur sehr klein und zufälliger Natur sind. Diese Analysemethode liefert grundsätzlich keine anderen

Ergebnisse als die Häufigkeitsdarstellung, doch ist sie durch das höhere Meßniveau etwas präziser. Die in der zusammenfassenden Abbildung wiedergegebenen Mittelwerte können Werte zwischen dem Minimalwert 1 (=immer) und dem Maximalwert 5 (=nie) erreichen.

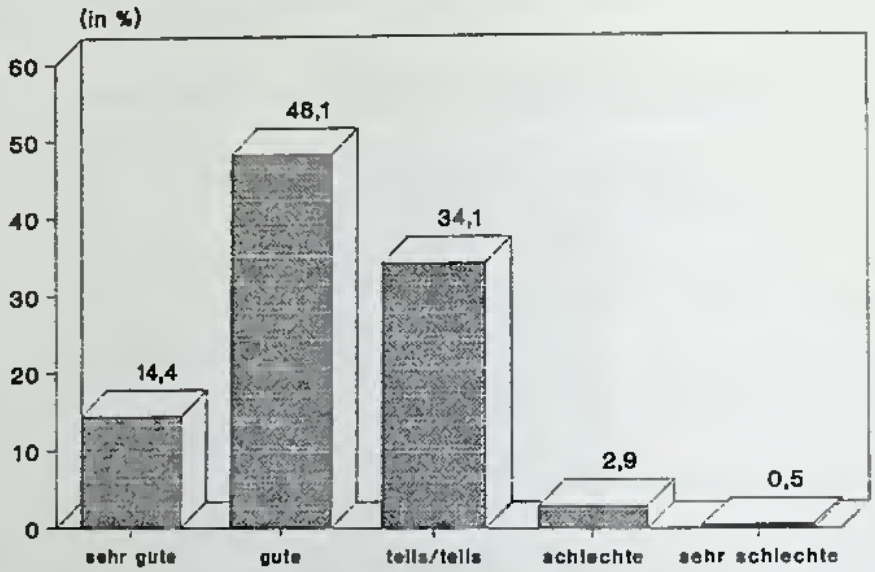
Abbildung 8: Mittelwerte zu den Unterrichtsphasen



3.2.4 Erfahrungen

Auf einer Skala von 1 (=sehr gut) bis 5 (=sehr schlecht) sollte angegeben werden, welche Erfahrungen mit der Methode LdL gemacht wurden. Die Antwortverteilung hierzu kann aus nachstehender Abbildung entnommen werden.

Abbildung 9: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden



14,4 % (30) der Befragten haben "sehr gute" Erfahrungen mit der Methode LdL gemacht, knapp die Hälfte (48,1% (100)) berichten über "gute" Erfahrungen. Der Anteil der Befragten, die "schlechte" bzw. "sehr schlechte" Erfahrungen mit LdL gesammelt haben, beträgt nur 3,4% (7). Etwas mehr als ein Drittel der Befragten (34,1% (71)) antwortete indifferent.

Gut drei Fünftel der Befragten (62,5% (130)) haben "sehr gute" bzw. "gute" Erfahrungen mit der Methode LdL gemacht.

Im folgenden gehen wir der Frage nach, ob der Beruf der Befragten einen Einfluß auf die Beurteilung der Methode hat. Nachfolgende Tabelle gibt die Befunde dieser Analyse zusammenfassend wieder:

Tabelle 8: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden, in Abhängigkeit vom Beruf der Befragten

Beruf/ Funktion	sehr gute/ gute	indifferent	schlechte/ sehr schlechte	Mittel
Studenten	100,0% (1)	----- -----	----- -----	1,00
Referendare	60,0% (6)	40,0% (4)	----- -----	2,00
Hochschuldoz./ Professoren	69,2% (9)	30,4% (4)	----- -----	2,07
Dozenteninder Lehrerfortbildung	76,5% (13)	23,5% (4)	----- -----	2,17
Fachbetreuer	61,8% (21)	32,4% (11)	5,9% (2)	2,23
Lehrer	64,1% (100)	34,0% (53)	1,9% (3)	2,26
Seminarlehrer	48,0% (12)	44,0% (11)	8,0% (2)	2,52

Bei allen Berufsgruppen lassen sich keine signifikanten Unterschiede nachweisen. Dennoch zeigen die einzelnen Ergebnisse, daß die Befragten aller Berufsgruppen mehrheitlich "sehr gute" bzw. "gute" Erfahrungen mit LdL gemacht haben.

Überraschend ist jedoch, daß gerade Studenten, Referendare, Hochschuldozenten und Professoren, die ja LdL überwiegend selten bzw. nie einsetzen, über extrem gute Erfahrungen berichten. Hier ist nachzufragen, welcher Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit der die Methode im Unterricht eingesetzt wird, und der Beurteilung von

LdL besteht. Bevor wir dieser Frage nachgehen, soll untersucht werden, ob die Erfahrungen, die mit LdL gesammelt wurden, mit dem Schultyp variieren.

Tabelle 9: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden, in Abhängigkeit vom Schultyp, an dem die Befragten unterrichten

Schultyp	sehr gute/ gute	indifferent	schlechte/ sehr schlechte	Mittel
Grundschule	100,0% (4)	----- -----	----- -----	2,00
Hauptschule	80,0% (8)	20,0% (2)	----- -----	2,10
Hochschule/ Fachhochschule	66,7% (10)	33,3% (5)	----- -----	2,13
Gymnasium/ Fachoberschule	59,9% (85)	35,9% (51)	4,2% (6)	2,29
Realschule 60,0%	40,0% (12)	—— (8)	2,30 -----	
Berufsoberschule	50,0% (3)	50,0% (3)	----- -----	2,33
Volkshochschule	66,7% (8)	25,0% (3)	8,3% (1)	2,33

Die positive Beurteilung der Methode LdL wiederholt sich, wenn man die Erfahrungen, die mit LdL gesammelt wurden, in Abhängigkeit vom Schultyp, an dem die Befragten unterrichten, untersucht. Jedoch konnten auch hier keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Bei der Prüfung des Zusammenhangs zwischen Häufigkeit des Einsatzes von LdL und der Beurteilung der Methode durch die Befragten ergibt sich folgender statistisch gesicherter Befund, wie er nachstehender Tabelle entnommen werden kann:

Tabelle 10: Erfahrungen, die mit LdL gemacht wurden, nach der Häufigkeit, mit der LdL eingesetzt wird

	Häufigkeit der Anwendung			
Erfahrungen	**immer/ häufig**	**gelegentlich**	**selten/ nie**	**Summe**
sehr gute/gute	93,9% (31)	61,9% (86)	36,1% (13)	62,5% (130)
indifferent	6,1% (2)	35,3% (49)	55,6% (20)	34,1% (71)
schlechte/sehr schlechte	----- -----	2,9% (4)	8,3% (3)	3,4% (7)
Summe	100,0% (33)	100,0% (139)	100,0% (36)	100,0% (208)

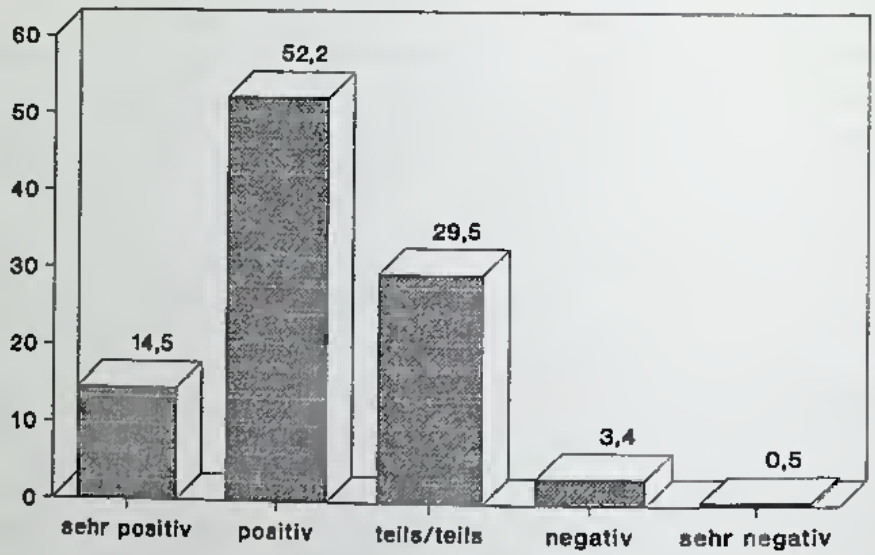
$CHI^2 = 25{,}59$; df=4; alpha=0,00004; gamma= 0,65; $C_{korr}=0{,}40$

93,9% (31) der Befragten, die LdL "immer" bzw. "häufig" im Unterricht einsetzen, haben "sehr gute" bzw. "gute" Erfahrungen damit gemacht. Von den Befragten, die LdL "selten" bzw. "nie" anwenden, berichten nur 36,1% (13) über "sehr gute" bzw. "gute" Erfahrungen. Diese Unterschiede sind hochsignifikant und von großer Stärke ($CHI^2 = 25{,}59$; df=4; alpha=0,00004; gamma=0,65; $C_{korr}=0{,}40$).

Eine eindeutige kontinuierliche Beziehung existiert zwischen der Häufigkeit der Anwendung und der Beurteilung von LdL: Je häufiger die Methode im Unterricht eingesetzt wird, desto besser sind die Erfahrungen, die damit gemacht werden.

Die überwiegend positiven Erfahrungen, die die Befragten mit LdL gesammelt haben, lassen noch keine Rückschlüsse darauf zu, wie die Schüler auf die Methode reagieren. Die Befragten wurden deshalb gebeten, auf einer Skala von 1 (=sehr positiv) bis 5 (=sehr negativ) anzugeben, wie die Schüler auf die Methode LdL reagieren. Das Ergebnis kann nachfolgender Abbildung entnommen werden.

Abbildung 10: Reaktion der Schüler auf die Methode LdL



66,7% (138) der Befragten gaben an, daß ihre Schüler "sehr positiv" (14,5% (30)) bzw. "positiv" (52,2% (108)) auf die Methode LdL reagieren. Nur 3,9% (8) der Befragten berichten über "negative" bzw. "sehr negative" Reaktionen seitens der Schüler.

Mehr als zwei Drittel der Befragten (66,7% (138)) berichten über positive Reaktionen ihrer Schüler.

Weiterhin ist festzustellen, daß die Befragten, die LdL "immer" bzw. "häufig" im Unterricht anwenden, über extrem positive Schülerreaktionen berichten. Nachfolgende Tabelle enthält die Befunde im Überblick.

Tabelle 11: Schülerreaktionen, nach der Häufigkeit, mit der die Methode eingesetzt wird

	Häufigkeit der Anwendung			
Reaktion	**immer/ häufig**	**gelegentlich**	**selten/ nie**	**Summe**
sehr positiv/positiv	97,0% (32)	64,7% (90)	45,7% (16)	66,7% (138)
indifferent	3,0% (1)	30,9% (43)	48,6% (17)	29,5% (61)
negativ/sehr negativ	----- -----	4,3% (6)	5,7% (2)	3,9% (8)
Summe	100,0% (33)	100,0% (139)	100,0% (35)	100,0% (207)

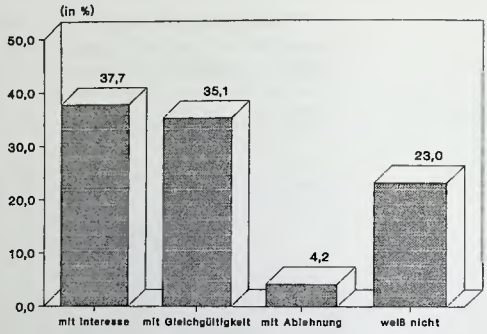
$CHI^2 = 20{,}84$; df=4; alpha=0,0034; gamma=0,60; $C_{korr} = 0{,}37$

97% (32) der Befragten, die LdL "immer" bzw. "häufig" einsetzen, konstatieren bei ihren Schülern "sehr positive" bzw. "positive" Reaktionen. Der entsprechende Wert der Befragten, die LdL "selten" bzw. "nie" benutzen, beträgt 45,7% (16).

Vor allem die Befragten, die LdL "immer" bzw. "häufig" im Unterricht verwenden, berichten über positive Schülerreaktion.

In einer weiteren Frage wollten wir wissen, wie die Fachkollegen auf die Methode LdL reagieren. 37,7% (72) der Befragten gaben an, daß ihre Fachkollegen mit Interesse auf die Methode LdL reagieren. Bei 35,1% (67) reagieren die Kollegen mit Gleichgültigkeit. Nur ein kleiner Bruchteil (4,2% (8)) berichtet über eine ablehnende Reaktion bei den Fachkollegen. Die Kategorie "weiß nicht" wurde von 23,0% (44) der Befragten angekreuzt. Die folgende Graphik stellt die Ergebnisse übersichtlich dar.

Abbildung 11: Reaktion der Fachkollegen auf die Methode LdL



Da LdL nicht ausschließlich zur Anwendung im Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, wollten wir noch wissen, ob die befragten Personen auch in anderen Fächern nach dieser Methode unterrichten.

Immerhin 18,3% (57) der Befragten gaben an, die Methode LdL außer in Fremdsprachen noch in einem anderen Fach einzusetzen.

Die nachstehende Tabelle zeigt die Verteilung der Antworten im einzelnen:

Tabelle 12: Sonstige Fächer, in denen nach der Methode LdL unterrichtet wird

Fach	Anteil
Deutsch	8,0% (25)
Erdkunde	2,2% (7)
Geschichte	1,9% (6)
Latein	1,9% (6)
Sonstige	4,2% (13)
Summe	100,0% (57)

3.3 Vor- und Nachteile der Methode LdL

Um etwas über die Vor- und Nachteile der Methode LdL zu erfahren, stellten wir zwei offene Fragen. Die Befragten sollten aus ihrer Perspektive die wesentlichen Vor- und Nachteile der Methode benennen. Da bei dieser Frage keine Antwortkategorien vorgegeben waren, entstammen die gegebenen Antworten ausschließlich dem Gedankengut der Befragten und sind daher besonders zuverlässig und gültig.

Insgesamt wurden von 199 Befragten 495 verschiedene Vorteile der Methode LdL genannt, 179 Befragte machten 293 verschiedene Angaben zu der Frage nach den Nachteilen von LdL.

Durchschnittlich wurden von jedem Befragten 2,49 Aspekte als Vorteil der Methode LdL angegeben, während nur 1,64 Gesichtspunkte als Nachteil genannt wurden, was einen Saldo von 0,85 erbringt.

Im folgenden werden die Vor- bzw. Nachteile von LdL deskriptiv referiert. Die einzelnen Antworten, die von einer nennenswerten Zahl der Befragten in gleicher Weise gegeben

wurden und von uns in Kategorien zusammengefaßt wurden, sind den Tabellen in der Reihenfolge der Häufigkeit ihrer Nennung zu entnehmen.

3.3.1 Vorteile der Methode LdL

Tabelle 13: Vorteile der Methode LdL (Auswahl der häufigsten Nennungen)

Vorteile	Nennungen
1. Aktivierung	43,7% (87)
2. Motivation	22,6% (45)
3. Selbständigkeit	19,1% (38)
4. Erhöhung des Sprechanteils	15,6% (31)
5. Verantwortung	11,6% (23)
6. Intensivere Auseinandersetzung mit dem Stoff	10,1% (20)
7. Förderung der Sprachfähigkeit	9,5% (19)
8. Abbau der Lehrerdominanz	9,0% (18)
9. Förderung des Sozialverhaltens	9,0% (18)
10. Abwechslung	7,5% (15)
11. Stärkung des Selbstbewußtseins	7,0% (14)
12. Gesteigerte Aufmerksamkeit	6,5% (13)
13. Spaß am Unterricht	5,5% (11)
14. Kommunikationsfähigkeit	4,0% (8)

Die Aktivierung der Schüler erscheint als der meistgenannte Vorzug der Methode LdL.

43,7% (87) der Befragten sehen in der Aktivierung der Schüler einen zentralen Vorteil von LdL.

Im Gegensatz zum Frontalunterricht, bei dem die Schüler in der Regel eine überwiegend passive Rezipientenrolle einnehmen, werden bei LdL zahlreiche Aktivitäten des Lehrers in die Hand der Schüler übergeben. Durch diese Verlagerung didaktischer Kompetenzen vom Lehrer auf den Schüler und den damit verbundenen Rollentausch sind die Schüler gewissermaßen gezwungen, den Unterricht aktiv mitzugestalten.

Die Schüleraktivierung ist eng verbunden mit einer Erhöhung der Motivation und der Förderung der Selbständigkeit der Schüler. Durch die Übernahme von Lehrerfunktionen, wie z.B. die Vorbereitung und Präsentation von Unterrichtsstoff, werden die Schüler zur Selbständigkeit im Umgang mit Unterrichtsinhalten angeregt. Zudem lassen sich die Schüler durch die "teamorientierte" Vorgehensweise gut zur Mitarbeit motivieren.

22,6% (45) bezeichnen die motivationssteigernde Wirkung von LdL als wichtigen Vorteil der Methode. Der Anteil der Befragten, die eine erhöhte Selbständigkeit als Positivum von LdL hervorheben, beträgt 19,1% (31).

Wie bereits angesprochen, unterscheidet sich die Methode LdL vom traditionellen Fremdsprachenunterricht vor allem dadurch, daß die Sprechakte vom Lehrer auf die Schüler übertragen werden, woraus eine deutliche Erhöhung der Sprechakte bei den Schülern resultiert.

15,6% (31) der Befragten halten die Erhöhung des Schülersprechanteils für einen wesentlichen Vorzug von LdL. Die Förderung der Eigenverantwortung der Schüler bezeichnen 11,6% (23) als Vorteil der Methode.

Alle anderen Vorteile spielen nur eine untergeordnete Rolle, denn alle Prozentsätze liegen pro Antwort unter 10.

Trotz der großen Heterogenität der Antworten ist eine klare Dominanz der auf die Arbeitshaltung der Schüler bezogenen Vorteile festzustellen.

Faßt man die Kategorien 1, 2 und 12 als eindeutig auf die Arbeitshaltung bezogen zusammen, so wird die hohe Bedeutung dieses Faktors deutlich: Fast drei Viertel der Befragten (72,8%) benennt diesen Faktor.

Fassen wir die Nennungen, die als persönlichkeitsbezogen gelten können, zusammen (Kategorien 3, 5, 9, 11, 14), so ermitteln wir in der Summe 50,7% der Befragten, die sich bei den Vorteilen auf die Auswirkungen von LdL auf die Persönlichkeit der Schüler beziehen.

Subsummieren wir die entsprechenden Antworten unter die übergeordnete Kategorie "Auswirkungen auf den Lernprozeß" (also die Kategorien 4, 6, 7), so ergibt sich zwar eine gewichtige Prozentzahl, doch es bleibt eine deutlich geringere Bedeutung dieses Faktors: In der Summe sahen hier 35,1% einen Vorteil von LdL.

3.3.2 Nachteile der Methode LdL

Tabelle 14: Nachteile der Methode LdL (Auswahl der häufigsten Nennungen)

Nachteile	Nennungen
1. Zeit-/Vorbereitungsaufwand	44,1% (79)
2. Probleme bei den Schülern	33,0% (59)
3. Zeitverlust/Zeitnot	16,2% (29)
4. Probleme in großen Gruppen/Klassen	12,8% (23)
5. Fehleranfälligkeit	8,9% (16)
6. Organisatorischer Aufwand	5,0% (9)

An erster Stelle wird der Zeit- bzw. Vorbereitungsaufwand als Nachteil der Methode LdL genannt. Hier wird vor allem der Umstand angesprochen, daß die Stunden, die mit LdL gehalten werden, vom Lehrer mehr Vorbereitungsaufwand und dadurch auch mehr Zeitaufwand verlangen als traditionelle Stunden.

44,1% (79) der Befragten halten den größeren Vorbereitungs- bzw. Zeitaufwand für einen wesentlichen Nachteil von LdL.

An zweiter Stelle werden "Probleme bei den Schülern" als Nachteil der Methode genannt. Bei den unter diesem Punkt subsummierten Problemen handelt es sich einerseits um Akzeptanz- bzw. Disziplinprobleme, andererseits um methodisch-didaktische Probleme seitens der Schüler (mangelhafte Durchführung, Überforderung bzw. Unterforderung einzelner).

"Probleme bei den Schülern" werden von einem Drittel der Befragten (33,0% (59)) als Nachteil der Methode genannt.

Ein zweiter negativer Faktor, der mit der Zeit zusammenhängt, betrifft die Verlangsamung des Unterrichtstempos bei Stunden, die mit LdL gehalten werden.

16,2% (29) der Befragten halten die durch die Arbeit mit LdL entstehenden Zeitverluste für einen Nachteil der Methode.

Eine Reihe von Befragten berichten über Probleme in großen Klassen (z.B. Stoffverteilung, Gruppenrotation): Immerhin 12,8% (23) halten die Anwendung von LdL in großen Klassen für einen Nachteil der Methode. Alle anderen Nachteile spielen nur eine untergeordnete Rolle.

Faßt man die auf den Faktor "Zeit" bezogenen Nachteile zusammen (Kategorien 1, 3), so wird die hohe Bedeutung dieses Faktors deutlich: Mehr als die Hälfte der Befragten (56,9%) sahen hier einen Nachteil von LdL.

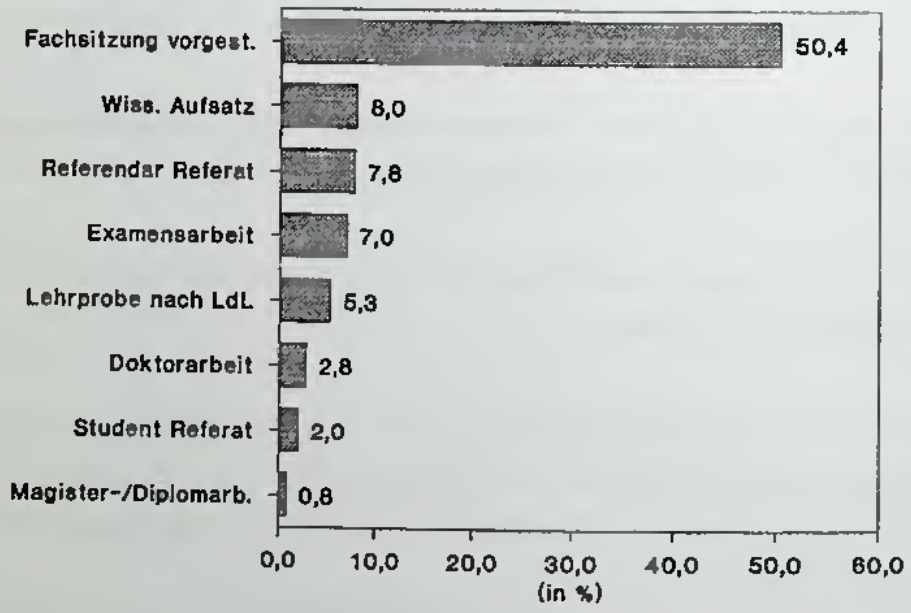
3.4 Die Verbreitung der Methode LdL

Ein zentrales Ziel dieser Untersuchung ist es, Erkenntnisse über den Grad der Verbreitung der Methode LdL zu gewinnen, da zu diesem Punkt bisher keine gesicherten Aussagen vorliegen. Zunächst wird die Verbreitung von LdL im allgemeinen beschrieben. Im Anschluß daran erfolgt eine Eingrenzung auf die Popularisation der Methode durch Seminarlehrer, Hochschuldozenten und Professoren.

3.4.1 Allgemeine Verbreitung

Die folgende Analyse beschäftigt sich mit der allgemeinen Verbreitung von LdL. Von besonderem Interesse ist dabei, ob und in welcher Form Informationen über die Methode weitergegeben werden bzw. eine Auseinandersetzung damit stattfindet. Die nachstehende Graphik gibt einen Überblick über die verschiedenen Verbreitungsformen:

Abbildung 12: Die allgemeine Verbreitung der Methode LdL



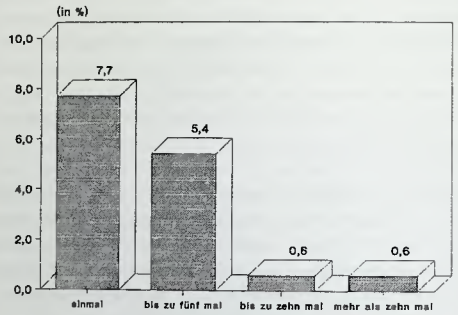
Eine einfache Möglichkeit, Kollegen über LdL zu informieren, ist es, die Methode in einer Fachsitzung vorzustellen. Mehr als die Hälfte der Befragten (50,4% (134)) hat auf diese Art Fachkollegen mit der Methode bekannt gemacht. Alle weiteren vorgegebenen

Verbreitungsmöglichkeiten werden dagegen relativ selten genutzt. Ein wesentlich geringerer Prozentsatz der Befragten (8,0% (20)) hat zum Thema bereits einen wissenschaftlichen Aufsatz verfaßt bzw. befindet sich gerade dabei. Noch geringer ist der Anteil der Befragten, die im Referendariat ein Referat zu der Methode LdL gehalten haben (7,8% (19)) bzw. sich im Rahmen ihrer Examensarbeit damit beschäftigt haben (7,0% (17)). Eine Lehrprobe nach LdL haben nur 5,3% (13) gehalten. Jeweils nur eine sehr kleine Gruppe der Befragten hat eine Doktorarbeit (2,8% (7)) bzw. eine Magister-/Diplomarbeit (0,8% (2)) zum Thema LdL verfaßt oder als Student die Methode in einem Referat vorgestellt (2,0% (5)).

Insgesamt läßt sich festhalten, daß die Befragten LdL in erster Linie (50,8% (134)) in Fachsitzungen der eigenen Schule bekannt gemacht haben. Alle weiteren Verbreitungsformen spielen eine eher untergeordnete Rolle. Dabei bleibt allerdings zu berücksichtigen, daß z.B. über Veröffentlichungen in Fachzeitschriften ein weit größerer Personenkreis erreicht werden kann als bei der Vorstellung der Methode in Fachsitzungen an der jeweiligen Schule.

Eine weitere Möglichkeit, Informationen über LdL zu sammeln und Erfahrungen über die Methode auszutauschen, bietet die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen. Immerhin 14,3% (45) der Befragten haben schon einmal als Referent eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema LdL durchgeführt oder an einer solchen mitgewirkt. Bei 7,7% (24) war dies bisher erst einmal der Fall. 5,4% (17) der Befragten haben bereits zwei- bis fünfmal und jeweils 0,6% (2) haben immerhin schon sechs- bis zehnmal bzw. mehr als zehnmal an einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema LdL mitgewirkt.

Abbildung 13: Anteil der Befragten, die schon einmal eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema LdL durchgeführt bzw. daran mitgewirkt haben



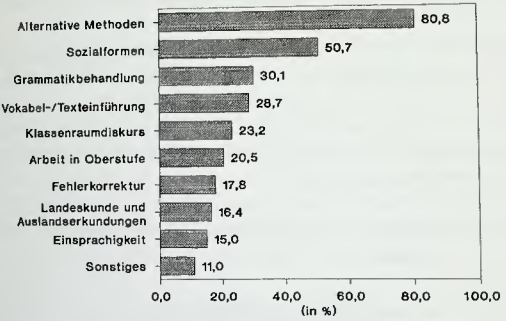
3.4.2 Verbreitung durch Seminarlehrer, Hochschuldozenten und Professoren

In der Lehrerausbildung Tätige, also Seminarlehrer, Hochschuldozenten und Professoren, sind als wichtiger Personenkreis für die Verbreitung der Methode LdL anzusehen. Etwa ein Viertel der Befragten (24,0% (75)) ist dieser Gruppe zuzurechnen.

Fast alle Befragten (97,3% (73)), die als Seminarlehrer bzw. als Hochschuldozenten oder Professoren tätig sind, weisen im Rahmen ihrer Arbeit auf die Methode LdL hin.

Aus der folgenden Graphik ist zu entnehmen, in welchem thematischen Zusammenhang von den einzelnen Lehrenden auf LdL hingewiesen wird. Die 73 Befragten, die als Seminarlehrer bzw. Hochschuldozenten oder Professoren tätig sind und im Rahmen ihrer Arbeit auf die Methode LdL hinweisen, bilden die Basis der Prozentuierung.

Abbildung 14: Thematischer Zusammenhang, in dem auf die Methode LdL hingewiesen wird (Mehrfachantworten zugelassen)



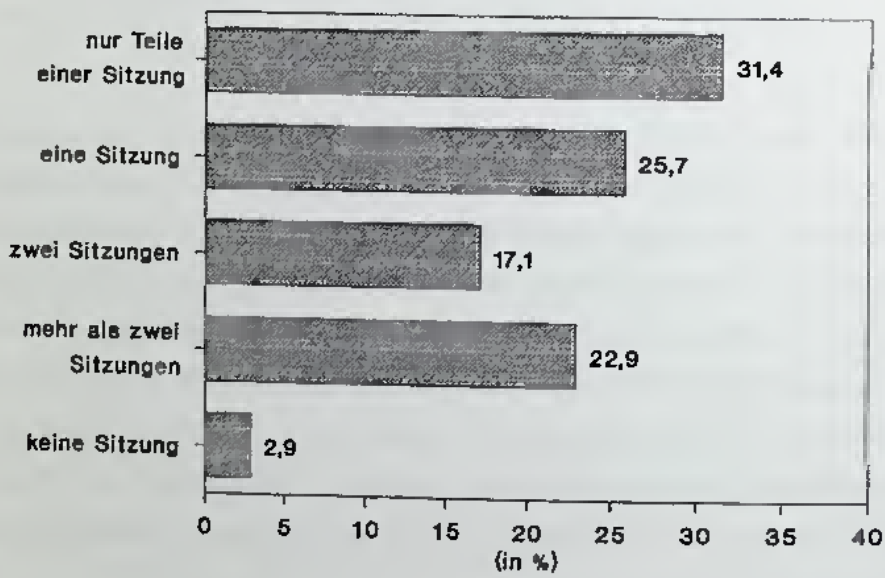
Mehr als vier Fünftel der in der Lehrerausbildung Tätigen (80,8% (59) stellen LdL im Rahmen der Methodendiskussion als alternative Lehrmethode vor. Etwa die Hälfte (50,7% (37)) verweist im Zusammenhang mit "Sozialformen" auf die Methode. Jeweils etwa drei von zehn Befragten weisen bei der Grammatikbehandlung (30,1% (22)) bzw. bei der Vokabel- und Texteinführung (28,7% (21)) auf LdL hin. Beim Thema "Klassenraumdiskurs" bringen 23,2% (17), bei der "Arbeit in der Oberstufe" 20,5% (15) den methodischen Ansatz LdL zur Sprache. Eher selten wird beim Thema "Fehlerkorrektur" (17,8% (13)),"Landeskunde und Auslandserkundungen" (16,4% (12)), sowie bei der "Einsprachigkeit" auf die Methode LdL hingewiesen. Die Kategorie "Sonstige" wurde von 11,0% (8) der Befragten angekreuzt.

80,8% (59) der Befragten, die als Seminarlehrer bzw. als Hochschuldozenten oder Professoren tätig sind, weisen im Rahmen der Methodendiskussion auf die Methode LdL hin, und mehr als die Hälfte (50,5% (37)) erwähnt LdL im Zusammenhang mit dem Thema "Sozialformen".

Weiter wollten wir von den in der Lehrerausbildung arbeitenden Befragten wissen, wie viele Sitzungen bzw. Lehrveranstaltungen sie der Methode LdL widmen, und wie viele Referate bisher in ihren Lehrveranstaltungen zum Thema LdL gehalten wurden.

Drei von zehn Befragten (31,4% (22)) widmen der Methode LdL nur Teile einer Sitzung bzw. Teile mehrerer Sitzungen pro unterrichteter Gruppe. Ein Viertel der Befragten (25,7% (18)) behandelt die Methode in einer Sitzung. 17,1% (12) widmen der Methode zwei Sitzungen und mehr als ein Fünftel der Befragten (22,9% (16)) beschäftigen sich sogar in mehr als zwei Veranstaltungen mit diesem Thema. Nur 2,9% (2) verwenden überhaupt keine Sitzung für LdL.

Abbildung 15: Sitzungen bzw. Lehrveranstaltungen zur Methode LdL pro unterrichteter Gruppe



Fast zwei Drittel der Befragten (32,4% (22)) gaben an, daß in ihren Lehrveranstaltungen bis zu fünf Referate zu LdL gehalten wurden. Bei 10,3% (7) wurden sogar mehr als fünf Referate über die Methode LdL gehalten. 57,4% (39) Befragte vergaben bisher noch kein Referat zum Thema LdL.

Die letzte Frage richtete sich ausschließlich an die Befragten, die als Seminarlehrer arbeiten. Sie sollten angeben, wie viele Examensarbeiten von ihren Referendaren bereits über die Methode LdL verfaßt wurden. Bei sieben von zehn Befragten (69,6% (23)), die als Beruf Seminarlehrer angaben, wurde keine Examensarbeit zum Thema LdL verfaßt. 15,2 % (5) vergaben bisher erst eine Arbeit zum Thema LdL, weitere 15,2% (5) der Seminarlehrer betreuten sogar mehr als eine Examensarbeit zur Methode LdL.

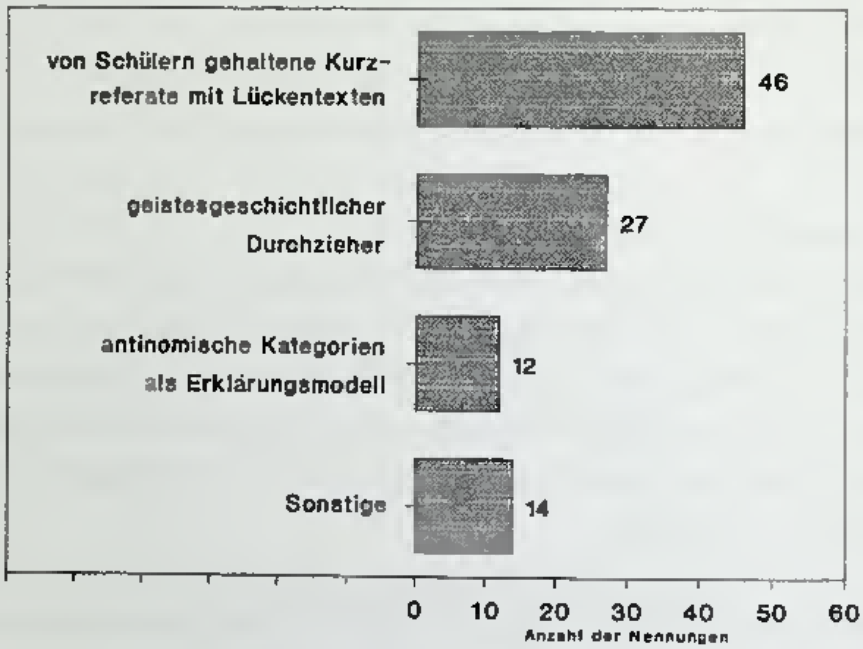
3.5 Die "Briefe zur Oberstufe"

Neben den allgemeinen Informationen zur Methode LdL wurden speziell für Sprachlehrer, die in einem Leistungskurs unterrichten, die "Briefe zur Oberstufe" verschickt. Von den 42,0% (131) der Befragten, die diese "Briefe zur Oberstufe" erhalten haben, berücksichtigten mehr als die Hälfte (53,4% (70)) diese Informationen in ihrem Unterricht. Davon gaben 9,2% (12) an, die Briefe vollständig zu verwenden, 44,3% (58) benutzen die "Briefe zur Oberstufe" nur teilweise.

53,4% (70) der Befragten berücksichtigen die "Briefe zur Oberstufe" in ihrem Unterricht.

Auf die Frage, welche Techniken aus den "Briefen zur Oberstufe" übernommen wurden, machten 66 Personen insgesamt 99 Angaben.

Abbildung 16: Techniken aus den "Briefen zur Oberstufe", die von den Befragten übernommen wurden



Am häufigsten werden "von Schülern gehaltene Kurzreferate mit Lückentexten" übernommen (46 Nennungen). Auf den "geistesgeschichtlichen Durchzieher" entfielen 27 Nennungen. 12 Personen geben an, "antinomische Kategorien als Erklärungsmodell" im Unterricht zu verwenden. "Sonstige" Techniken werden von 14 Befragten in den Oberstufenunterricht einbezogen.

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Geschlechterproportion der Befragten 325

Abbildung 2: Altersverteilung der Befragten 326

Abbildung 3: Häufigkeit, mit der die Befragten die Methode LdL im Unterricht anwenden 330

Abbildung 4: Antworten auf die Frage "Warum sind Sie wieder von der Methode LdL abgekommen?" 331

Abbildung 5: Lernstufe, auf der die Methode LdL angewandt wird 336

Abbildung 6: Jahrgangsstufe, in der die Methode LdL vorzugsweise angewandt wird 337

Abbildung 7: Unterrichtsphasen, in denen die Methode LdL "immer" bzw. "häufig" verwendet wird 340

Abbildung 8: Mittelwerte zu den Unterrichtsphasen 341

Abbildung 9: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden 342

Abbildung 10: Reaktion der Schüler auf die Methode LdL 346

Abbildung 11: Reaktion der Fachkollegen auf die Methode LdL 348

Abbildung 12: Die allgemeine Verbreitung der Methode LdL 354

Abbildung 13: Anteil der Befragten, die schon einmal eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema LdL durchgeführt bzw. daran mitgewirkt haben 356

Abbildung 14: Thematischer Zusammenhang, in dem auf die Methode LdL hingewiesen wird 357

Abbildung 15: Sitzungen bzw. Lehrveranstaltungen zur Methode LdL pro unterrichteter Gruppe 358

Abbildung 16: Techniken aus den "Briefen zur Oberstufe" die von den Befragten übernommen wurden 360

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Beruf, den die Befragten ausüben 327

Tabelle 2: Schultyp, an dem die Befragten unterrichten 328

Tabelle 3: Fremdsprachen, die von den Befragten unterrichtet werden 329

Tabelle 4: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Geschlecht 332

Tabelle 5: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Beruf 333

Tabelle 6: Häufigkeit, mit der die Methode LdL angewandt wird, in Abhängigkeit vom Schultyp 335

Tabelle 7: Unterrichtsphasen, in denen die Methode LdL angewandt wird ... 338

Tabelle 8: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden, in Abhängigkeit vom Beruf 343

Tabelle 9: Erfahrungen, die mit der Methode LdL gemacht wurden, in Abhängigkeit vom Schultyp 344

Tabelle 10: Erfahrungen, die mit LdL gemacht wurden nach der Häufigkeit mit der die Methode eingesetzt wird 345

Tabelle 11: Schülerreaktionen, nach der Häufigkeit mit der die Methode eingesetzt wird 347

Tabelle 12: Sonstige Fächer, in denen nach der Methode LdL unterrichtet wird 349

Tabelle 13: Vorteile der Methode LdL 350

Tabelle 14: Nachteile der Methode LdL 352

Dr. Jean-Pol Martin
Universität
85071 Eichstätt

FRAGEBOGEN
"LERNEN DURCH LEHREN"

Vertraulicher Antwortvordruck

Bei Fragen mit ( ) oder O--O--O--O--O kreuzen Sie bitte grundsätzlich nur eine Antwort an.
Bei Fragen mit [ ] können Sie mehrere Kreuze machen.
Bei _____ tragen Sie bitte Ihre eigene Antwort ein.
Nicht alle Fragen sind von allen Kollegen zu beantworten:

. . . . . .

I. NUR FÜR KOLLEGEN, DIE DIE METHODE LdL ÜBERHAUPT NICHT ANWENDEN (sonst weiter bei II.)

1. Haben Sie die Methode LdL schon einmal erprobt?

( ) ja
( ) nein weiter bei III.

2. Falls ja, warum sind Sie wieder davon abgekommen?

[ ] weil die Schüler nicht mitgezogen haben
[ ] weil Sie in Zeitnot gerieten
[ ] weil Sie den organisatorischen Aufwand zeitlich nicht aufbringen konnten
[ ] weil Sie isoliert waren und nicht alleine "durchhalten" konnten
[ ] weil die Methode Ihrem Temperament widerspricht
[ ] sonstige Gründe: _____

II. FÜR KOLLEGEN, DIE DIE METHODE LdL IN DEN FREMDSPRACHEN ANWENDEN

3. Wie oft wenden Sie die "Methode LdL" im Unterricht an?

( ) immer
( ) meistens
( ) gelegentlich
( ) selten
( ) nie

4. Auf welcher Lernstufe wenden Sie die "Methode LdL" an?

( ) im Anfangsunterricht
( ) im Fortgeschrittenenunterricht
( ) im Anfangs- und im Fortgeschrittenenunterricht

5. In welcher Jahrgangsstufe wenden Sie die "Methode LdL" vorzugsweise an?

( ) in der Unterstufe
( ) in der Mittelstufe
( ) in der Oberstufe
( ) entfällt

6. In welcher, der im folgenden genannten Unterrichtsphasen wenden Sie die "Methode LdL" an?

	immer nie
In allen Unterrichtsphasen	O---O---O---O---O
Bei der Hausaufgabenbesprechung	O---O---O---O---O
Bei der Wortschatzeinführung	O---O---O---O---O
Bei der Texteinführung	O---O---O---O---O
Bei der Grammatikeinführung	O---O---O---O---O
In der Übungsphase	O---O---O---O---O
In der Wiederholungsphase	O---O---O---O---O

7. Welche Erfahrungen haben Sie mit der "Methode LdL" gemacht?

sehr	sehr
gute	schlechte

O---O---O---O---O

8. Wie reagieren die Schüler auf die "Methode LdL"?

sehr	sehr
positiv	negativ

O---O---O---O---O

9. Wie reagieren Ihre Fachkollegen auf die Methode?

( ) mit Interesse
( ) mit Gleichgültigkeit
( ) mit Ablehnung
( ) weiß nicht

10. Unterrichten Sie nach dieser Methode auch in einem anderen Fach?

( ) ja in welchem Fach? _____
( ) nein

11. Welches sind nach Ihrer Meinung die wesentlichen Vorzüge der Methode?

_____
_____
_____
_____
_____

12. Welches sind nach Ihrer Meinung die wesentlichen Nachteile der Methode?

_____
_____
_____
_____
_____

III. NUR FÜR KOLLEGEN, DIE MEINE BRIEFE ZUR OBERSTUFE BEKOMMEN HABEN (sonst weiter bei IV.)

13. Haben Sie meine Briefe zum Leistungskurs in Ihrem Unterricht berücksichtigt?

( ) ja
( ) ja, aber nur teilweise
( ) nein

14. Welche der folgenden Techniken haben Sie übernommen?

( ) keine
[ ] geistesgeschichtlichen Durchzieher
[ ] von Schülern gehaltene Kurzreferate mit Lückentexten
[ ] antinomische Kategorien als Erklärungsmodell
[ ] sonstige: _____

15. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Oberstufenmodell insgesamt gemacht?

_____
_____
_____
_____
_____

IV. ZUR VERBREITUNG DER METHODE LdL

16. Haben Sie als Student(in) ein Referat über LdL gehalten?

( ) ja
( ) nein

17. Haben Sie als Referendar(in) die Methode LdL in einem Referat vorgestellt?

( ) ja
( ) nein

18. Haben Sie als Referendar(in) eine Lehrprobe nach LdL gehalten?

( ) ja
( ) nein

19. Haben Sie als Referendar(in) eine Examensarbeit über LdL, geschrieben, bzw. sind Sie gerade dabei eine zu schreiben?

( ) ja
( ) nein

20. Haben Sie an Ihrer Schule die Methode LdL schon einmal in einer Fachsitzung vorgestellt?

( ) ja
( ) nein

21. Haben Sie eine Magister-/Diplomarbeit zum Thema LdL verfaßt, bzw. sind Sie gerade dabei?

( ) ja
( ) nein

22. Haben Sie eine Doktorarbeit verfaßt, bei der die Methode LdL berücksichtigt wurde, bzw sind Sie gerade dabei?

( ) ja
( ) nein

23. Haben Sie einen Aufsatz für eine wissenschaftliche Zeitschrift zum Thema LdL verfaßt bzw. sind Sie gerade dabei, einen zu verfassen?

( ) ja
( ) nein

24. Haben Sie bereits als Referent eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema LdL durchgeführt oder an einer solchen mitgewirkt?

( ) nein
( ) ja, einmal
( ) ja, bis zu fünf mal
( ) ja, bis zu zehn mal
( ) ja, mehr als zehn mal

V. FÜR KOLLEGEN, DIE ALS SEMINARLEHRER, HOCHSCHULDOZENTEN UND PROFESSOREN TÄTIG SIND (sonst weiter bei VI.)

25. Weisen Sie im Rahmen Ihrer Arbeit auf die Methode LdL hin?

( ) ja
( ) nein weiter bei VI.

26. In welchem thematischen Zusammenhang weisen Sie auf die Methode LdL hin?

[ ] (Alternative) Methoden
[ ] Sozialformen
[ ] Klassenraumdiskurs
[ ] Fehlerkorrektur
[ ] Einsprachigkeit
[ ] Vokabel- und Texteinführung
[ ] Grammatikbehandlung
[ ] Landeskunde und Auslandserkundungen
[ ] Arbeit in der Oberstufe
[ ] Sonstiges: _____

27. Wie viele Sitzungen/Lehrveranstaltungen widmen Sie der Methode LdL pro unterrichteter Gruppe?

( ) nur Teile einer Sitzung
( ) eine Sitzung
( ) zwei Sitzungen
( ) mehr als zwei Sitzungen
( ) keine Sitzung

28. Wie viele Referate über die Methode LdL wurden in Ihren Veranstaltungen bis jetzt insgesamt gehalten?

( ) bis zu fünf Referaten
( ) fünf bis zehn Referate
( ) mehr als zehn Referate
( ) kein Referat

29. Nur für Seminarlehrer:

Wie viele Examensarbeiten wurden von Ihren Referendaren bereits über die Methode LdL verfaßt?

( ) eine Arbeit
( ) zwei Arbeiten
( ) mehr als zwei Arbeiten
( ) keine Arbeit

VI. FALLS SIE NOCH EINIGE GEDANKEN HINZUFÜGEN WOLLEN:

30. Zur Methode LdL:

_____
_____
_____
_____
_____

31. Zum Kontaktsystem:

_____
_____
_____
_____
_____

32. Sonstiges:

_____
_____
_____
_____
_____

VII. ZUM SCHLUß NOCH EINIGE FRAGEN ZUR STATISTIK

33. Geschlecht

( ) männlich
( ) weiblich

34. In welchem Jahr sind Sie geboren?

19__

35. Welche(n) Funktion/Beruf üben Sie derzeit aus?

[ ] Student(in)
[ ] Referendar(in)
[ ] Lehrer(in)
[ ] Fachbetreuer(in)
[ ] Seminarlehrer(in)
[ ] Dozent(in) in der Lehrerfortbildung
[ ] Hochschuldozent(in)/Professor(in)
[ ] Sonstiges: _____

36. An welchem Schultyp unterrichten Sie?

Grundschule
Hauptschule
Realschule
Gymnasium/Fachoberschule
Berufsoberschule
Volkshochschule
Hochschule/Fachhochschule
Sonstiges: _____

37. Welche Fremdsprache(n) unterrichten Sie?

[ ] Englisch
[ ] Französisch
[ ] Deutsch als Fremdsprache
[ ] Italienisch
[ ] Spanisch
[ ] Russisch
[ ] Sonstige: _____

38. Welche weiteren Fächer unterrichten Sie?

_____

Sollten wir Ihrer Meinung nach wichtige Dinge im Fragebogen übersehen haben, so nennen Sie uns diese bitte:

_____

_____

_____

_____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

ISBN 3-8233-4373-4