

Gerhard Schmidt

Fremdsprachlicher Unterricht mit mehr Motivation

Übertragung didaktischer Teilkompetenzen auf den Schüler bei der Methode von Jean-Pol Martin

A. Einleitung

Die Kritik ist nicht neu: Mangelnde Motivation im Fremdsprachenunterricht hat schon seit jeher zu Unzufriedenheit bei Lernern und Lehrern geführt. Jahrelang bestand allerdings die Hoffnung, daß die Einführung der audio-lingualen und audio-visuellen Methode in Unterricht und Lehrwerken eine Änderung herbeiführen werde. Die Praxis zeigte jedoch, daß die behavioristisch orientierten Konzepte nicht nur imposante Neuerungen brachten, wie z.B. Primat des Mündlich, Impulse durch visuelle Stimuli, Einsprachigkeit, etc., sondern auch zu Schwierigkeiten führten, die sich u. a. im Bereich des Grammatikdrills durch die monotone Habitualisierung isolierter Strukturen offenbarten. Diese Art von Unterricht führte zu einer Unterforderung vieler Schüler, die vielfach mit Gleichgültigkeit oder gar Unmut reagierten. Für Jean-Pol Martin, Fremdsprachendidaktiker an der Universität Eichstätt¹, war dies der Anlaß, über die Insuffizienz des bestehenden Unterrichtsverfahrens nachzudenken, alte Ansätze neu aufzuarbeiten und mittels seiner Erfahrungen und Forschungsergebnisse eine neue Methode des Fremdsprachenunterrichts zu entwickeln. Daß ihm das gelungen ist, beweist seine Dissertation, die er über dieses Thema geschrieben hat². Seine Untersuchungen haben darüber hinaus zur Erstellung einer Filmreihe beim Institut für Film und Bild (FWU) geführt, die von der 7. Jahrgangsstufe an den Lernfortschritt der Klasse und die Entwicklung der Methode dokumentiert³.

So unglaublich sich sein Unterrichtsverfahren auf den ersten Blick ausnimmt, so konkret ist der Bezug zur Schulpraxis: Seit vier Jahren schon führt Martin eigenständig eine Französischklasse am Eichstätter Gymnasium, mit der er große Erfolge verbucht. Auch gegenüber Kollegen des Gymnasiums und der Realschule stellte er schon vielfach sein Lehrverfahren unter Beweis, so u.a. anläßlich eines Fortbildungslehrganges in Dillingen⁴, wo Martin zwei eindrucksvolle Unterrichtsdemonstrationen gab.

B. Theoretischer Ausgangspunkt: Kritik am behavioristischen Konzept

1. Ungleiche Verteilung der unterrichtlichen Aktivität

Wie lautet nun der lerntheoretische Ansatzpunkt seiner Kritik am bestehenden behavioristischen Verfahrensmodell? Martin sieht den Grund für das Motivationsdefizit im bestehenden Unterricht darin, daß wegen einer Privilegierung von Imitation, Repetition und Reaktion beim behavioristischen Verfahren Lehr- und Lernaktivitäten sich asymmetrisch verteilen. Das wiederum läßt sich dadurch erklären, daß das Grundverfahren aus einer häufigen Begegnung mit dem zu imitierenden Modell besteht, was zu einer "Zentrierung auf den Lehrer oder das modellanbietende Medium"⁵ führt. Martins Auffassung von den Folgen dieser Methode gipfelt in der These, daß "ausschließliches Lehren oder ausschließliches Lernen (...) zu pathologischen Auswüchsen führen"⁶ müsse. Wie sehr das behavioristische Modell in der Unterrichtspraxis verbreitet ist, beweist Martin mit seiner Analyse von Lehrbüchern und Lehrerhandbüchern, die derzeit im Gebrauch an bayerischen Realschulen und Gymnasien sind⁷.

¹ Jean-Pol Martin, geb. 1943, Studium in Paris und Erlangen, Ausbildung zum Gymnasiallehrer und Ablegung beider Staatsexamina 1971-1977; 1980 Berufung zum Oberstudienrat im Hochschuldienst an der Kath. Universität Eichstätt, 1985 Promotion, derzeit Habilitation

² Martin, J.P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Günter Narr Verlag, Tübingen 1985

³ Best.-Nr. Film I: 420349, Film II 420451

⁴ Fortbildungslehrgang Nr. 30/162 vom 18.6.-21.6.1986 zum Thema "Möglichkeiten der Schüleraktivierung im Französischunterricht"

⁵ Martin, J.P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler, a.a.O., S. 46

⁶ ebda., S. 52

⁷ Er kommt dabei zu dem Schluß, daß "Cours de base" offen auf behavioristischen Grundpositionen aufbaue, während die Autoren von "Echanges" (Klett) eine modernere Position bezögen, indem "der kognitiven Arbeit, der Kontrastierung und der Verwirklichung von realen Sprechabsichten", ein hoher Stellenwert eingeräumt werde (a. a. O., S. 28). Aber auch hier wie bei "Salut B" (Diesterweg) würden Repetition und Imitation bevorzugt, was daraus schließen lasse, daß keine kohärente Theorie diesen Lehrwerken zugrunde liege.

2. Unterforderung der Schüler

Aufschlußreich sind Martins Ausführungen zum Stand der Motivationstheorie und der Aktivationsforschung. Er zeigt auf, wie Unterricht behavioristischer Prägung motiviertes Lernen behindern kann. Der Mechanismus ist uns allen aus der Praxis bekannt und lautet - in fachsprachliche Termini übertragen: Ist "die Informationsdichte (beim behavioristischen Lernkonzept, Anm. d. Verf.), also das Aktivationspotential der Stimulusquelle gering, dann verlagert der Organismus durch Adaption die Reizschwelle nach unten". Wird also auf Dauer eine informationsarme Stimulusquelle präsentiert, "so weichen die Lerner auf andere Stimuli aus (Ablenkung) oder [...] sie reduzieren ihr Adaptionniveau [...], was mit einer Gewöhnung an Unterforderung, also mit einer Form von Regression gleichzusetzen ist"⁸.

3. Scheitern an der Sprachtotalität

Auch aus dem Bereich der Gestaltpsychologie läßt sich Kritik am behavioristischen Lernmodell anführen. Die Annahme, isoliert gelernte Sprachmuster könnten vom Schüler in authentischen Sprachsituationen zu einem Ganzen zusammengefügt werden, hat sich nicht bestätigt. Daran ändert wohl auch die Kontextualisierung solcher Einheiten nichts.

C. Ansatzpunkte zu einer neuen Methode

1. "Unfiltrierte" Sprache als Lernangebot

Aus o. g. Erkenntnissen heraus entwickelte Martin den Ansatzpunkt für eine neue Methode. Danach dürften es nicht mehr relativ einfache Strukturen sein, die bis zur Perfektion im Unterricht wiederholt würden. Stattdessen sollten die Lerner komplexe Strukturen zur Verarbeitung aufnehmen. Martin fordert die Begegnung mit der "Sprachtotallität" im Unterricht, die Konfrontation mit "unfiltrierter" Sprache.

Auch sollte "die breite zeitliche Ausdehnung der Präsentations- und Reproduktionsphase auf Kosten der Anwendungsphase" zurückgenommen werden⁹.

Martins Ansatzpunkt ist stark kognitivistisch, d.h. er geht bei der Erfassung von Sprache bewußt von gedanklichen Prozessen aus, die der Lerner zu leisten hat. Gemeint ist aber nicht das fehlerfreie Erfassen und Anwenden von Grammatikstrukturen, sondern vielmehr eine sprachliche "Hypothesenbildung und -prüfung auf einer breiten Ebene authentischer Kommunikation"¹⁰.

Das Prinzip der Einsprachigkeit im fremdsprachlichen Unterricht bleibt bei Martin unangetastet: Denn diese zwingt den Schüler nicht in eine rezeptiv-reproduktive Haltung, sondern fördere seine Kompetenz, sofern der Lehrer nicht den Zwang verspüre, "immer wieder Perfektes Modell anzubieten und perfekt reproduzieren zu lassen"¹¹.

2. Schaffung authentischer Sprachanlässe

Nach Auffassung Martins ist es aber nicht mit einer kritischen Einschätzung imitativer und reproduzierter Verfahren getan. Vielmehr muß das Problem gelöst werden, eine vernünftige Grundlage für authentische Klassenraumdiskurse zu schaffen. Martin bemängelt, daß es bisher nicht gelungen sei, die "grundauthentische Situation, nämlich die Unterrichtssituation, also das Miteinander von Menschen, die gemeinsam eine Sprache erlernen wollen", für den Versuch auszunüthen, echte Kommunikation im Unterricht zu betreiben. Stattdessen werden "Ziellandsituationen mit erheblichem Phantasieaufwand" geschaffen. Dies stellt nach Meinung Martins auf Dauer eine Überforderung dar.

⁸ ebda., S. 57

⁹ ebda., S. 72

¹⁰ ebda., S. 73

¹¹ ebda., S. 82

Erkannt wurde bisher nicht, daß “der systemlinguistische Diskurs (im Unterricht, Anm. d. Verf.) als solcher eine wichtige situative Basis”¹² für den Fremdsprachenunterricht liefern kann.

D. Das “Martin`sche Integrationsmodell”

Martin schafft zur theoretischen Fundierung seiner Methode ein Modell, das auf dem sog. Informationsverarbeitungsansatz aufbaut und in der die Komplexität der Lernumwelt in Abhängigkeit von der Lernkapazität der Schüler gesehen wird.

Martin verarbeitet darin die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, welche die bisher durchgeführte Reduktion des Sprachangebots für Schüler in Frage stellt und heuristischen Prozessen beim Erlernen einer Fremdsprache größere Bedeutung beimißt.

So war die Frage zu klären, auf welche Weise der Lerner im Fremdsprachenprozeß Strukturen aufnimmt und welche Schlüsse daraus für den Fremdsprachenunterricht gezogen werden müsse. Bei der Beschreibung des Informationsverarbeitungsansatzes geht Martin von der Unterscheidung zwischen vom Lernern intendierten mentalen Lernprozessen (intentionales Lernen) und unbewußten (inzidentellen) mentalen Organisations- und Reorganisationsprozessen beim Spracherwerb aus.

Wichtig dabei ist, daß inzidentelles und intentionales Lernen systematisch und in Wechselwirkung im Unterricht ermöglicht werden sollten. Angestrebt wird ein dialektischer Prozeß, in dessen Verlauf sowohl Bewußtmachung der Strukturen als auch deren Anwendung erreicht werden. Dieser Unterricht erzielt beides: “Behaltensautomatismen”, wie z.B. Paradigmen, über die Strukturen kognitiv erfaßt werden können, und “Verhaltensautomatismen”, die den spontanen unreflektierten Umgang mit Sprache ermöglichen.

Im Unterricht nach der Vorstellung von Martin lernt der Schüler Sprache nicht nur als System kennen, sondern er übt gleichzeitig das Anwenden von Sprachmustern, indem er das Lernen im Unterricht zum authentischen Anlaß für Diskursstränge werden läßt. Nach Martin fördert dies den Lernprozeß auf eminente Weise¹³.

E. Die Methode

Es gilt, im Unterricht folgendene dynamischen Zyklus in Gang zu setzen:

Informationsinteresse
Informationsaufnahme
Informationsverarbeitung
Informationsspeicherung
Reaktivierung der gespeicherten Information
Informationsanwendung

Dies geschieht dadurch, daß S c h ü l e r n die Aufgabe zugeordnet wird, die in den Lehrbüchern vorhandenen Texte aufzubereiten und den Mitschülern zu vermitteln. Die Aufgabe des Lehrers ist es, den Unterrichtsverlauf zu organisieren und die linguistische bzw. didaktische Kompetenz der Schüler aufzubauen. Dies kostet am Anfang sehr viel Zeit, trägt aber zur effektiveren Gestaltung des Unterrichts bei. Nach Martins Erfahrung gelingt es in einem Schuljahr, einen Großteil der Lehrfunktionen auf die Schüler zu übertragen und viele der tradierten Unterrichtsphasen von Schülern selbständig durchführen zu lassen.

Wie z.B. die Behandlung von Grammatik nach dieser Methode in einer achten Klasse (zweites Lernjahr Französisch) verläuft, veranschaulicht Martin an der Aufzeichnung von zwei Unterrichtsdiskursen:¹⁴

1. Robert wird von Marcus über das Passé composé ausgefragt:

Marc: Comment dit-on Die Mädchen sind zurückgekommen?

Ro.: Les filles...est...non sont ... arrivées euh...c'est euh... Comment dit-on zurückgekommen? J'ai oublié...

¹² ebda., S. 93

¹³ ebda., S. 106

¹⁴ Vgl. dazu den Aufsatz in der kommenden Nummer der ZS. Praxis (4/86): Martin, J. P.: Für eine Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler

Marc: reven...revenir
 Ro.: Euh...les filles sont...reven ... euh ... reveni
 Marc: Non
 Ro.: Euh...revenues
 Marc: Oui, euh ... écris ça, s'il te plaît!
 Ro.: [Schreibt an die Tafel Les filles sont revenu.]
 Marc.: Robert, c'est... [Ro. wischt s bei sont ab, so daß ont bleibt] c'est un verbe de...euh...se conjugue avec avoir
 Marc: non...
 Ro.: Ah non, c'est... C'est a [schreibt wieder sont]
 Marc: Oui, et...Les filles est pluriel.
 Ro.: [Schreibt revenus dann revenues]
 L.: Très bien, Robert.
 Marc: Explique la règle!
 Ro.: [Er erläutert die Regel auf Französisch]

2. Marcus führt einen neuen Stoff ein: die Bildung der Imparfait-Formen:

Marc: Regardez. Qu'est-ce qu'il y a de spécial dans les formes de l'imparfait?
 Ro.: [Meldet sich]
 Marc: Les autres aussi, pas toujours Robert! ... Alors ... Robert!
 Ro.: Au singulier il y a ai, euh ... à la fin ... le pluriel est ... i et le troisième personne est aussi ai
 Marc: Oui, ... maintenant regardez les deux verbes:
venir est un verbe euh ... euh ... que se termine
 L.: qui se termine
 Marc: qui se termine avec i, et dire c'est un verbe qui se termine avec re
 Alors c'est toujours les formes ais, ais, ait, ions, iez, aient.
 Toujours euh ... euh ... le radical est der Verbstamm
 Et ... qu'est-ce que le radical de venir? Dans l'imparfait?
 Marion?
 Mar.: ven
 Marc: Oui, et de euh ... dire?
 Mar.: di
 Marc: Oui

Folgendes läßt sich beobachten:

1. Es kommt ein metasprachlicher Diskurs zwischen den Schülern in der Zielsprache zustande, in dem paradigmatisch und kognitiv gearbeitet wird._
2. Es findet eine rasche Automatisierung von Redeketten statt, z. B. "Comment dit-on, 'zurückgekommen', j'ai oublié?" oder "Ecris <a, s'il te plaît".
3. Der Schülersprechanteil, der sonst nur 25 % beträgt, liegt bei diesem Verfahren bei 70 bis 75 %.
4. Der Kommunikationszusammenhang ist authentisch; es haftet ihm nur mehr ein Rest an Künstlichkeit an.
5. Die verwendeten Sprachstrukturen sind auch für die Ziellandkommunikation relevant. (Anhand der von Marcus benutzten Wendungen weist allein der Begriff "verbe" auf die Unterrichtssituation hin.)
6. Die Muttersprache dient als Semantisierungshilfe, zur Verständniskontrolle und als Impuls für Äußerungen in der Zielsprache.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Übertragung von Lehrfunktionen auf die Schüler ein komplexes Handlungsfeld ist, das stark zur Motivation der Schüler im Fremdsprachenunterricht - auch über längere Zeit hinweg - beiträgt. Nach Beobachtungen Martins ist die Unterrichts Atmosphäre entspannt und dennoch arbeitsintensiv.

F. Organisation von Unterrichtsaufträgen

Die Übertragung von didaktischen Kompetenzen auf Schüler sollte mit großer Behutsamkeit und schrittweise eingeführt werden. Die folgende Zusammenstellung soll zeigen, an welcher Stelle im Stundenablauf und inwieweit Schüler aktiv zur Stundengestaltung herangezogen werden können.

Da ein umfassender Katalog von Unterrichtsbeispielen einen zu breiten Raum einnehmen würde, erfolgt zunächst eine Beschränkung auf den Übungskomplex. Den Aufzeichnungen liegt der Unterricht zum Stoff der Lektion 2 von Cours de base 1 zugrunde.

1. Lesen des Textes mit verteilten Rollen

Der Lehrer präsentiert den Text und den neuen Wortschatz. Anschließend bittet er einen Schüler, das Lesen des Textes mit verteilten Rollen im Plenum anzuleiten. Dies geschieht mit den Worten:

“Hans, dirige la lecture du texte, s’il te plaît.”

Zur Rollenverteilung 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

Die Schüler sind aufgefordert, auf Aussprachefehler zu achten und diese zu korrigieren. Dazu müssen sie folgende Ausdrücke beherrschen:

Stop, il y a une faute (de prononciation)

Attention

Plus fort

Répétez/répète, s’il te plaît

Fehlen den Schülern Begriffe, müssen sie sich an den Lehrer wenden. Das darf nur in der Zielsprache geschehen mit Hilfe folgender Äußerungen:

Comment dit-on en français “...” ?

Que veut dire “...” en allemand?

2. Lesen des Textes in Partnerarbeit

Ist der Text weitgehend eingeübt, sollte man die Schüler den Text in Partnerarbeit durchnehmen lassen. Auf diese Weise wird jeder von ihnen aktiviert, wobei das Einschleifen von Fehlern in Kauf genommen werden muß. Martin meint dazu: “Man sollte weniger Angst vor Fehlern als vor Sprachlosigkeit haben.”

3. Übungen

Die Durchführung von Übungen sollte ebenfalls von einem Schüler geleitet werden. Dazu benötigt er folgende Wendungen:

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

Auch hier sollten die Schüler wieder auf Französisch Fehler beanstanden können, was z. B. durch folgende Äußerungen geschieht:

Il y a une faute, Brigitte est du féminin

Daniel est du masculin

Danach empfiehlt sich die Durchführung der gleichen oder einer anderen Übung in Partnerarbeit.

Schüler sollten auch dabei lernen, miteinander in der Zielsprache zu agieren, indem sie imstande sind, sich präzise Fragen, wie z. B. "Comment tu écris ... ?", zu stellen und auf Französisch zu buchstabieren. Dazu ist natürlich die ständige Anregung des Lehrers vonnöten.

Wichtig bei allen Partnerübungen ist, daß der Lautpegel nicht über ein gewisses, gut erträglich Maß hinauswächst. Man sollte deshalb von Anfang an konsequent darauf achten, daß die Schüler die Schallgrenze auf "Flüsterton" reduzieren.

4. Wortschatzlernen und Grammatikarbeit

Es schadet nicht, wenn Wortgleichungen mit Hilfe des Vokabelheftes gepaukt und in Partnerarbeit abgefragt werden. Das ist ökonomischer und macht mehr Spaß als zu Hause. Gleiches gilt für das Auswendiglernen von Paradigmen.

5. Diktieren

wird ebenfalls von einem Schüler besorgt, mit dem der Lehrer kurz vorher die Aussprache schwieriger Wörter einübt. Zum Diktieren und Korrigieren müssen die Schüler über folgende Wendungen verfügen:

Je lis la dictée

C'est le titre

Virgule, point, point-virgule, ouvrez les guillemets,

fermez les guillemets.

Plus fort

recommence/répète

moins vite

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.

6. Abfragen

Sogar das kann durch die Schüler selbst geschehen. Derjenige, der an der Tafel seinen Mitschülern Rede und Antwort stehen soll, erhält aber für seine Leistung keine Note.

Was beabsichtigt Martin mit diesem Verfahren? Die Schüler sollen sich an relativ harte Prüfungssituationen gewöhnen, ohne die durch Benotung bewirkte Angst bewältigen zu müssen.

Die Mitschüler haben keine Scheu, auch schwere Fragen zu stellen, da keine negativen Konsequenzen zu befürchten sind. Auf diese Weise werden nach Auffassung Martins festgestellte Wissenslücken geschlossen und Lernprozesse initiiert.

Der Notengebung dienen Stegreifaufgaben und das Abfragen durch den Lehrer selbst.

G. Die Anwendbarkeit der Methode

Martin geht davon aus, daß seine Unterrichtsmethode übertragbar sei, z. B. auf den Englischunterricht.

Es ist zu erwähnen, daß sich seine Erfahrungen und Forschungsergebnisse zunächst auf den gymnasialen Anfangsunterricht im Fach Französisch (GAiF) beschränken. Doch ergeben sich Gemeinsamkeiten mit dem Französischunterricht an der Realschule. So stellt er sein Verfahren auf Schüler ab, die Französisch als zweite Fremdsprache ab der 7. Jahrgangsstufe erlernen. Zudem würdigt er in seiner Untersuchung kritisch Lehrwerke, die auch an bayerischen Realschulen Verwendung finden.

So scheint der Ansatz von Jean-Pol Martin geeignet, dem Französisch-, bzw. Fremdsprachenunterricht an der Realschule wichtige Impulse zu verleihen.

H. Zusammenfassung

Jean-Pol Martin ist es gelungen, eine kohärente Theorie und Methode vorzustellen, die einerseits stark an tradierten Merkmalen des Fremdsprachenunterrichts festhält (wie z. B. Elemente der direkten Methode, diszipliniertes, arbeitsintensives Vorgehen und konventioneller Stundenaufbau), andererseits alle wissenschaftlichen Ansätze der letzten drei Jahrzehnte in seine Konzeption integriert. Er verarbeitet neue kommunikationstheoretische, lerntheoretische und sozialpsychologische Erkenntnisse, ohne die systemlinguistische Komponente (also den paradigmatischen Charakter von Sprache) zu vernachlässigen. Der Vorzug der Methode, die Martin entworfen hat, besteht zweifelsfrei darin, daß sie als ein geschlossenes wissenschaftliches System vorliegt.

Allen Bestrebungen, eine Innovation herbeizuführen, lagen Beobachtungen und Erfahrungen zugrunde, die zentral den Mangel an Motivation zum Inhalt haben. Um dieser Sackgasse des fremdsprachlichen Unterrichts zu entkommen, war es nötig, behavioristische Grundpositionen aufzugeben und mehr Flexibilität in der Handhabung methodischen Allgemeinguts zu erlangen. Dadurch basiert der Unterricht nicht mehr fundamentalistisch auf einer lernpsychologischen Theorie, läßt sich aber ökonomischer, authentischer und schülerspezifischer gestalten. Diese Art des Vorgehens erreicht eine größere Natürlichkeit, indem bestimmte Bereiche im Lernprozeß nicht mehr ängstlich ausgeklammert werden. Vielmehr wird nun spontanen Reaktionen und kognitiven Handlungsstrukturen gleicher Wert beigemessen.