

PH Bern

Institut für die Sekundarstufe II

Frühlingssemester 2025

Modul *Alternative Lehr- und Lernformen*

Dr. Miriam Weich

Modularbeit

Engagement im Französischunterricht fördern

Gestützt auf vier alternative Lehr- und Lernmethoden

Larissa Berglas

Juraweg 1

4803 Vordemwald

19-112-242

Inhaltsverzeichnis

1. Zusammenfassung	3
2. Einleitung	4
3. Engagement bei SuS für Französisch fördern	5
3.1. Theoretische Grundlagen	5
3.2. Persönliche Schlussfolgerungen aus dem Interview	6
3.2.1 Kompetenzerleben als Motor für Engagement.....	6
3.2.2. Engagement aufgrund persönlicher Relevanz.....	7
3.2.3. Durch Autonomieerleben zum Engagement	7
3.3. Engagement fördernde alternative Lehr- und Lernformen.....	8
3.3.1. Arbeits- und Zeitplan	8
3.3.2. One Minute Paper.....	9
3.3.3. 6-3-5-Methode.....	10
3.3.4. Peer review	11
3.4. Reflexionen zu meinem Unterrichtskonzept	12
3.4.1. Emotionales Engagement und soziale Eingebundenheit.....	12
3.4.2. Kompetenzerleben durch Differenzierung	12
3.4.3. Durch Autonomie zum Engagement	13
4. Fazit	14
5. Bibliographie	15
6. Eigenständigkeitserklärung	16

1. Zusammenfassung

Da ich in meinem Unterricht mehrmals festgestellt habe, dass Schülerinnen und Schüler dem Fach Französisch mit Disengagement begegnen, beschäftigt sich die vorliegende Modularbeit mit der Frage, wie Engagement bei Schülerinnen und Schülern im Fach Französisch gefördert werden kann. Es werden vier konkrete methodische Zugänge zur Förderung von Engagement vorgestellt: Arbeits- und Zeitplan, One Minute Paper, 6-3-5-Methode und peer reviews. Die theoretische Grundlage für die vier methodischen Zugänge bilden die drei Dimensionen von Engagement nach Fredricks, Blumenfeld und Paris (2004; kognitives, behaviorales und emotionales Engagement) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000; Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit). Diese theoretische Fundierung wird mit Einblicken aus dem Berufsalltag einer Lehrperson angereichert, sodass die Methoden sowohl theorie- als auch praxisbezogen sind.

2. Einleitung

Während meiner Unterrichtserfahrung habe ich des Öfteren beobachtet, dass sich in meinem Fach Französisch häufig Disengagement bei den Schülerinnen und Schülern (SuS) manifestiert. Gleichzeitig habe ich auch Situationen erlebt, in welchen die SuS motiviert dem Unterricht gefolgt sind, sodass mir bewusst wurde, dass ich als Lehrperson (LP) mit bestimmten Elementen gegen das generell verbreitete Disengagement im Fach Französisch angingen kann. Um diesem Disengagement entgegenzuwirken, hat diese Arbeit zum Ziel, ein Unterrichtskonzept zu erstellen, welches Engagement fördert. Dafür orientiere ich mich an folgender Fragestellung: Welche Lehr- und Lernformen fördern Engagement bei SuS im Fach Französisch?

Um diese Fragestellung zu beantworten, werde ich mich einerseits auf ein Interview stützen, andererseits auf konkrete Vorschläge von engagierenden Lehr- und Lernformen aus Dokumenten der Überblicksvorlesung. Das Interview mit IB in einem Gymnasium des Kantons Bern durfte ich gemeinsam mit SM und FBN im Mai 2025 im Rahmen des Seminars *(Dis-)Engagement und was Lehrpersonen tun können* von Doktor Miriam Weich an der PH Bern durchführen. In der vorliegenden Arbeit präsentiere ich persönliche Schlussfolgerungen aus dem Interview, welche für mein Unterrichtskonzept relevant sind. Die Engagement fördernden Lehr- und Lernformen ziehe ich aus den Methodensammlungen von Gratzke (2017) sowie von der Heinrich-Heine-Universität (Bernardi et al., 2021), wobei ich für jede gewählte Methode einen konkreten Umsetzungsvorschlag für Französisch präsentiere. Als allgemeine theoretische Grundlagen dienen mir das Drei-Dimensionen-Modell über Engagement von Fredricks, Blumenfeld und Paris (2004) sowie die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000), welche ich im Kapitel 2.1. beschreibe. In den folgenden Kapiteln 2.2. zum Interview sowie 2.3. den konkreten Methoden beziehe ich mich regelmässig auf diese zwei Modelle respektive Theorien, ehe ich mit dem Kapitel 2.4. eine konzise Zusammenfassung des erarbeiteten Unterrichtskonzepts präsentiere.

3. Engagement bei SuS für Französisch fördern

3.1. Theoretische Grundlagen

Um Engagement fassen zu können, haben Fredricks, Blumenfeld und Paris (2004) drei Dimensionen definiert: verhaltensbezogenes, emotionales und kognitives Engagement. Beim verhaltensbezogenen Engagement handelt es sich um beobachtbares Engagement, welches sich in positivem Verhalten (z. B. Befolgen der Regeln oder Anwesenheit), aktiver Beteiligung im Klassenverband (z. B. Fragen stellen oder konzentriert arbeiten) sowie am allgemeinen Schulleben (z. B. im Sport oder als SchulsprecherIn) zeigt (Fredricks et al., 2004). Beim emotionalen Engagement geht es um affektive Reaktionen der SuS sowohl im Unterricht wie auch gegenüber Lerninhalten – dazu zählen beispielsweise Interesse und Freude, aber auch Langeweile, Traurigkeit oder sogar Angst (Fredricks et al., 2004). Beim kognitiven Engagement geht es schliesslich um die psychologische Investition ins Lernen, die sich in der Suche nach Herausforderung und über Mindestanforderungen hinaus manifestiert (Fredricks et al., 2004). SuS, welche sich kognitiv engagieren, entwickeln Lernstrategien, lernen zu kontrollieren, zu planen und Ablenkungen zu vermeiden, fallen durch steten stabilen Aufwand über die Jahre hinweg auf und/oder wollen ihre eigenen Fähigkeiten und ihr Wissen ausbauen (Fredricks et al., 2004). In verschiedenen Studien gibt es bei allen drei Dimensionen unterschiedliche Gewichtungen einzelner Aspekte und teilweise werden sogar weitere Dimensionen hinzugefügt. Für den Berufsalltag einer Lehrperson erscheinen mir die Definitionen von Fredricks et al. (2004) jedoch ausreichend, weswegen ich in dieser Arbeit nicht stärker ins Detail gehe. Zu bedenken gilt allerdings, dass sich die drei Dimensionen überlappen können und sogar oft tun (Fredricks et al., 2004). Zum Beispiel bieten sowohl das kognitive wie das emotionale Engagement die intrinsische Motivation der SuS auf (Fredricks et al., 2004).

Deci und Ryan (2000) haben die sogenannte Selbstbestimmungstheorie (*Self-determination Theory*) entwickelt, welche auf der Idee gründet, dass Menschen gewisse grundlegende Bedürfnisse (*basic needs*) mitbringen. Abhängig davon, ob diese Bedürfnisse von sozialen Kontexten oder Aktivitäten erfüllt werden, entsteht Engagement oder Disengagement (Skinner & Pitzer, 2012). Im schulischen Kontext bedeutet dies konkret, dass die drei Bedürfnisse Autonomie (*autonomy*), Kompetenzerleben (*competence*) und soziale Eingebundenheit (*relatedness*) ausschlaggebend dafür sind, ob SuS sich motiviert und engagiert zeigen. Bei Autonomie geht es um das Bedürfnis der SuS, ihr authentisches Selbst ausdrücken zu können und dieses als die Quelle ihrer Handlungen zu erleben; das Autonomiebedürfnis hängt vermutlich mit der Selbstbestimmung zusammen. Das Kompetenzerleben antwortet auf das Bedürfnis, sich selbst als

wirkungsvoll in den Interaktionen mit seinem sozialen und physischen Umfeld zu empfinden; es wird vermutet, dass Kompetenzerleben mit Kontrolle zusammenhängt. Bei der sozialen Eingebundenheit geht es darum, dass sich unsere SuS mit anderen Menschen verbunden fühlen; dieses Bedürfnis hängt also höchstwahrscheinlich mit einem gewissen Zugehörigkeitsgefühl zusammen (Deci & Ryan, 2000; Skinner & Pitzer, 2012). Skinner und Pitzer (2012) listen diverse Studien auf, welche den (positiven) Einfluss von Autonomie, Kompetenzerleben oder sozialer Eingebundenheit auf das Engagement der SuS nachgewiesen haben.

3.2. Persönliche Schlussfolgerungen aus dem Interview

In diesem Unterkapitel gehe ich auf die Aussagen im Interview mit IB ein und setze sie in Bezug zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Skinner & Pitzer, 2012) sowie den drei Dimensionen von Engagement nach Fredricks et al (2004). In der Theorie (Fredricks et al., 2004) sowie im Interview mit IB hat sich gezeigt, dass LP vor allem das verhaltensbezogene Engagement der SuS wahrnehmen. Hierbei stellt man sich aber oft die Frage, inwiefern die SuS jetzt wirklich engagiert sind: Handelt es sich um oberflächliches Engagement, um einer Sanktion zu entgehen und nicht aufzufallen, oder geht es in Richtung kognitives Engagement, welches bedeuten würde, dass die SuS intrinsisch motiviert zielgerichtet arbeiten und lernen? Diese Unterscheidung bleibt sowohl in der Theorie wie in der Praxis eine Herausforderung für die LP.

3.2.1 Kompetenzerleben als Motor für Engagement

Mehrere Aussagen von IB sprachen die Selbstwirksamkeit an: Wenn SuS erleben, dass ihre Bemühungen beim Lernen Früchte tragen, sind sie bedeutend motivierter im Unterricht sowie im Lernprozess allgemein. Mit anderen Worten steigert das Kompetenzerleben (Skinner & Pitzer, 2012) das Engagement der SuS. Kompetenzerleben und Selbstwirksamkeit fördern ihrerseits die intrinsische Motivation der SuS, sodass kognitives und emotionales Engagement (Fredricks et al., 2004) stärker aufgebaut wird. Um Kompetenzerleben besser zu ermöglichen, setzt IB auf regelmässige repetitive Sequenzen, in welchen die SuS das Gelernte üben und festigen. So erleben SuS gleichzeitig Selbstwirksamkeit, denn sie realisieren, dass ihre Bemühungen von Erfolg gekrönt sind: Sie erleben, dass sie tatsächlich Neues lernen. IB hat beobachtet, dass die LP durch gutes Feedback viel zu diesem Kompetenzerleben beitragen kann: Anstatt nur Noten zu geben, ist es wichtig, individuelle Stärken hervorzuheben. Dies kann einerseits fachlich geschehen, indem man im Französischen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zwischen Produktion und Rezeption unterscheidet, andererseits aber auch überfachlich, indem man soziale Kompetenzen, Mut und Risikobereitschaft, Aufwand und Fleiss oder weitere

Fähigkeiten hervorhebt und lobt. Das Lernverhalten wird damit ebenso wie das Endresultat bewertet, was für das kognitive Engagement der fachlich schwachen, aber strategisch und intrinsisch engagierten SuS förderlich ist (Fredricks et al., 2004). Kurz gesagt beschert die gelebte Selbstwirksamkeit den SuS ein Erfolgserlebnis und weckt damit ihre Freude und ihr emotionales Engagement (Fredricks et al., 2004).

3.2.2. Engagement aufgrund persönlicher Relevanz

Engagement hängt auch stark mit der Sinnfrage zusammen: Wenn die SuS einen Sinn sehen, sind sie engagierter, zu lernen. Für die Grammatik schlägt IB beispielsweise vor, diese immer in einem kommunikativen Kontext zu üben, damit die SuS durch das Bedürfnis, zu kommunizieren, motiviert werden. Ganz allgemein geht es aber auch darum, den SuS bewusst zu machen, wieso Französisch wichtig zu lernen ist, nämlich aufgrund der zahlreichen Implikationen seines Status als Landessprache. Als LP sollte man daher die soziale Eingebundenheit fördern, weshalb IB vorschlägt, Kontakt zu AustauschschülerInnen zu fördern, Musik zu hören, Filme zu schauen, etc. Indem IB Freude und Interesse bei den SuS weckt, fördert sie automatisch das emotionale Engagement für Französisch (Fredricks et al., 2004). Hierzu bietet sich auch Literatur besonders an: Wenn SuS einen Bezug zu ihrer eigenen Lebenswelt und Verbindungen zu eigenen Erlebnissen herstellen können, zeigen sie sich engagierter. Daher scheint es, dass sowohl durch soziale Eingebundenheit (Skinner & Pitzer, 2012) wie durch persönliche Betroffenheit das emotionale Engagement der SuS (Fredricks et al., 2004) gefördert wird.

3.2.3. Durch Autonomieerleben zum Engagement

Auch das Autonomiebedürfnis (Skinner & Pitzer, 2012) hat IB im Interview mehrfach angesprochen: Sie bemerkt, dass SuS in Wahlfächern (wie Italienisch) motivierter sind als im Pflichtfach Französisch. Dies führt sie auf die intrinsische Motivation, auf die Assoziation mit Ferien im Süden und auf die Möglichkeit des selbst-Wählens-und-Bestimmens zurück. Mit anderen Worten hat IB häufig beobachtet, dass das Autonomieerleben und die soziale Eingebundenheit insbesondere kognitives und emotionales Engagement (Fredricks et al., 2004) fördern. Auch wenn am Status des Französisch als Pflichtfach wohl nicht viel geändert werden wird, kann man dem daraus entstehenden Zwang Ich-muss-halt-Französisch-lernen entgegenwirken, indem man innerhalb des Fachs Möglichkeiten für autonomes Lernen eröffnet: IB schlägt zum Beispiel vor, bei Lektüren vermehrt Freiheiten im Lesetempo oder in der Wahl der Texte zu lassen. So können SuS neben den zwingend zu erfüllenden Anforderungen auch ihre persönlichen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen besser aus- und erleben. Ausserdem fühlen sie sich dadurch stärker von der LP ernstgenommen und sie erleben das Gefühl von Autonomie, wenn auch in einem kontrollierten und kleineren Rahmen als in einem Wahlfach. Selbst wenn die

SuS also nicht zwingend Autonomie im Fachlichen erfahren, kann die LP das Autonomiebedürfnis der SuS anderweitig erfüllen und damit das Engagement stärken (Skinner & Pitzer, 2012).

3.3. Engagement fördernde alternative Lehr- und Lernformen

Bei meiner Literaturrecherche bin ich auf zahlreiche geeignete Methoden gestossen, welche Engagement fördern und dadurch automatisch Disengagement entgegenwirken. Die Auswahl fiel mir entsprechend schwer, jedoch habe ich mich für Methoden entschieden, welche ich selbst noch nicht im schulischen Kontext ausprobiert habe. Aufgrund des Umfangs habe ich mich auf vier beschränkt: Arbeits- und Zeitplan, One Minute Paper, 6-3-5-Methode und peer reviews.

3.3.1. Arbeits- und Zeitplan

Meine erste Lernmethode ist der Arbeits- und Zeitplan nach Gratzke (2017). In seiner Methodensammlung schlägt er einen schriftlichen Plan vor, welcher bei (längeren) Gruppenaktivitäten eine effiziente Arbeitsweise und eine Selbstkontrolle fördert. So können Massnahmen konkret geplant und Verantwortlichkeiten festgelegt werden (Gratzke, 2017), was sowohl kognitives Engagement (Fredricks et al., 2004) wie Autonomie fördert (Skinner & Pitzer, 2012). Hier ausführen möchte ich ein Beispiel zur Literatur, wofür ich die Tabelle von Gratzke (2017, S. 13) wie folgt angepasst (in blau) habe:

Arbeits- und Zeitplan			
Thema:		Passage: ... bis ...	
Was wollen wir erreichen?		Was soll die Analyse der Passage zeigen?	
Was ist unser zentrales Handlungsprodukt?			
In welcher Form wollen wir unser Resultat präsentieren?			
Was sind Teil-Handlungsprodukte?			
Welche Elemente brauchen wir für das Endresultat?			
Was ist zu tun?	Von wem?	Bis wann?	Erledigt?
1. Figuren			
2. Stilelemente			
3. ...			
Was (dictionnaire, glossaire, feuilles de théorie littéraire, etc.) benötigen wir für unsere Arbeit?			

Die Tabelle kann natürlich je nach Niveau der Klasse angepasst werden, um die Autonomie von kontrolliert bis zu total zu gestalten. Durch die Verschriftlichung stellt die Tabelle sicher,

dass die zentralen Punkte bearbeitet werden und die LP muss somit nicht ständig eingreifen. Den SuS wird also Autonomie und Kompetenzerleben ermöglicht (Skinner & Pitzer, 2012). Die Aufforderung zur Schematisierung und das Einüben von Strategien aktiviert die SuS kognitiv und, anhand des daraus folgenden Kompetenz- und Autonomieerlebens, fördert ihre intrinsische Motivation und ihr Engagement (Fredricks et al., 2004).

3.3.2. One Minute Paper

In der Methodensammlung der Heinrich-Heine-Universität (Bernardi et al., 2021) findet sich die Lehrmethode des One Minute Papers. Die SuS sollen sich hierbei Informationen aneignen, indem sie aufmerksam einem einminütigen Input der LP folgen und anschliessend während einer Minute eine von der LP gegebene Frage beantworten, welche auf den Informationen aus dem Input basiert. Alternierend wechseln sich so Input und Aktivität jede Minute ab und bringen die SuS sowohl in eine rezipierende wie eine aktive Haltung: Der Lernprozess ist intensiver und die Zeit wird dadurch effektiver genutzt (Bernardi et al., 2021). Für die französische Grammatik könnte dies im Beispiel einer Wiederholung des *imparfait* wie folgt aussehen:

1. Input: einige Beispielsätze mit dem *imparfait*, am besten ein zusammenhängender Text
2. Aktivität: Welche morphologischen Eigenschaften zeichnen das *imparfait* aus?
3. Input: Funktionen des *imparfait*
4. Aktivität: Wie steht das *imparfait* zum (bereits bekannten) *passé composé*?
5. Input: Übersetzungen (z. B. des Textes aus Schritt 1) ins Deutsche
6. Aktivität: Wie steht das *imparfait* zum deutschen Präteritum und Perfekt?
7. Input: Präsentation fehlerhafter Verwendungen und grammatikalischer Formen des *imparfait*
8. Aktivität: Wie müssten die Sätze korrekt lauten?

Bei einer Wiederholung scheint mir der Einminutentakt realistisch, jedoch empfehle ich, je nach Arbeitstempo mehr Zeit zu geben, falls die SuS diese benötigen. Die Inputs und Aktivitäten sind auf das Niveau der SuS angepasst und sollten ihnen daher ermöglichen, die Aktivitäten relativ problemlos zu lösen. Die dadurch erlebte Kompetenz stärkt das Engagement der SuS (Skinner & Pitzer, 2012). Um die Autonomie bei dieser Aktivität stärker zu fördern, würde ich als Ergebnissicherung vorschlagen, eine Partner- oder Gruppenarbeit zu machen, in welcher sich die SuS über ihre Antworten austauschen. Diese Kombination von Kompetenzerleben und Autonomie führt zu einer Stärkung des Engagements der SuS (Skinner & Pitzer, 2012). Die One Minute Paper Methode wirkt ausserdem der Langeweile entgegen und weckt im besten Fall Interesse, sodass emotionales Engagement stärker angesprochen wird (Fredricks et al.,

2004). Stärker als kognitives wird hier verhaltensbezogenes Engagement gefordert: Zwar strukturieren gut gewählte Leitfragen das Thema und können den SuS damit ein Vorbild für eigenes, selbständiges Lernen geben, aber die LP behält in diesem inputlastigen Format die Kontrolle (Fredricks et al., 2004).

3.3.3. 6-3-5-Methode

Die 6-3-5-Methode (Gratzke, 2017) besteht darin, ein Problem in einer Sechsergruppe zu bearbeiten, und dies wie folgt: Innerhalb von fünf Minuten entwickelt jedes der sechs Gruppenmitglieder drei Ideen und notiert diese. Diese drei Grundideen werden in der nächsten Runde (sprich nach fünf Minuten) an das nächste Gruppenmitglied weitergegeben, welches nun die drei Grundideen weiterentwickelt, während die eigenen Grundideen von einem anderen Gruppenmitglied weiterentwickelt werden. So geht dies über mehrere Runden, bis schliesslich jedes Gruppenmitglied jede Grundidee einmal weiterentwickelt hat. Die ursprünglichen SuS finalisieren dann ihre eigenen Grundideen anhand der Weiterentwicklungen durch die anderen fünf Gruppenmitglieder und einigen sich in der Gruppe auf die fünf erfolgversprechendsten Vorschläge, welche anschliessend präsentiert werden. Für Französisch schlage ich folgende Anpassungen für ein lexikalisches Beispiel vor: Anstelle von drei Ideen notieren die SuS jeweils drei Wörter aus dem aktuellen Wortschatz. In den folgenden Runden gibt die LP vor, wie diese Wörter ergänzt werden sollen: Synonyme, Antonyme, Wortfamilien, einfache Beispielsätze, Parallelwörter (im Englischen, Deutschen, Spanischen, ...), etc. In der Ursprungsversion von Gratzke (2017) sind fünf Minuten pro Runde vorgeschlagen, in meinem angepassten Verfahren rechne ich eher mit der Hälfte. Um Autonomie stärker zu gewichten, kann die LP zu Beginn der Gruppenarbeit die fünf Kategorien vorgeben und die SuS anschliessend selbst wählen lassen, welche davon sie in welcher Runde anwenden wollen – mit der Bedingung, dass jede/r SuS jede Kategorie einmal verwenden muss. Trotzdem erhöht diese Wahlmöglichkeit gleichzeitig die Wahrscheinlichkeit von Kompetenzerleben, weil die SuS individuell gewisse Entscheidungen treffen können und damit nicht dazu gezwungen werden, ihre (fachlichen) Schwachpunkte bearbeiten zu müssen. Durch die Offenheit wird also einerseits Autonomie und andererseits Kompetenzerleben ermöglicht, sodass Engagement gefördert wird (Skinner & Pitzer, 2012). Ausserdem schlage ich eine Ergebnissicherung in Form einer Diskussionsrunde vor: Die SuS sollen sich gruppenintern und/oder gruppenübergreifend austauschen, welche Strategien sie verwendet haben, wo sie noch Verbesserungspotential haben, welche Erfahrungen sie für künftige Aufgaben mitnehmen, etc. Lexikalische Lernstrategien werden so während der Lektion ausprobiert und zur Kenntnis genommen, was den SuS hilft, ihre eigenen Lernstrategien zu

entwickeln und damit die Grundlage für ein selbständiges kognitives Engagement schafft (Fredricks et al., 2004).

3.3.4. Peer review

Zu guter Letzt möchte ich über die Methode des peer review (Bernardi et al., 2021) sprechen. Diese Form der Rückmeldung findet unter Gleichgesinnten statt, sprich in diesem Kontext zwischen den SuS. Damit lernen die SuS, dass nicht immer alles über die LP gehen muss, und dieses Autonomie- und Kompetenzerlebnis stärkt ihr Engagement (Skinner & Pitzer, 2012). Darüber hinaus werden verschiedene Kompetenzen gefördert: überfachliche Kompetenzen wie Reflexion, kritische Analyse, Bewertung und Nachprüfung, Sozialkompetenzen wie Kommunikation und konstruktive Rückmeldung, Selbstkompetenzen wie die Klarheit über die eigenen Bewertungsschwerpunkte sowie Fachkompetenzen im Wissen um die Lerninhalte wie grammatikalische Strukturen, Wortwahl oder idiomatische Formulierungen (Gratzke, 2017). Durch die Zusammenarbeit werden die SuS ausserdem selbst stärker in die Verantwortung genommen, sodass auch ihr kognitives Engagement gefordert wird, da sie sich selbst psychologisch investieren müssen (Fredricks et al., 2004). Um die Methode des peer reviews zu perfektionieren, indem auch die soziale Eingebundenheit stärker hervorgehoben wird, möchte ich folgenden Vorschlag machen: Nach dem Vorbild des Sprachtandems sollen deutschsprachige und französischsprachige SuS Kontakt miteinander pflegen, indem die deutschsprachigen SuS auf Französisch und die französischsprachigen SuS auf Deutsch kommunizieren. Die LP sollte jeden Monat eine Lektion zur Verfügung stellen, in welcher die SuS einerseits den (deutschen) Brief aus der Romandie sprachlich verbessern und andererseits selbst einen (französischen) Text an ihr Gspänli in der Romandie verfassen. Dieser Text soll aus zwei Teilen bestehen: Zuerst reagieren die SuS auf den Brief, welchen sie von ihrem Gspänli erhalten haben. Danach führen sie die Konversation durch einen neuen Text weiter, für welchen die LP einen thematischen Impuls (z. B. die letzten Ferien, ihr Schulalltag, ihr Hobby) gibt. Diese Methode fördert nebst autonomem Arbeiten und Kompetenzerleben auch die soziale Eingebundenheit, weil die SuS sich aktiv und regelmässig mit einer Person aus der Romandie austauschen, sodass ihr Engagement optimal gefördert wird (Skinner & Pitzer, 2012). Das Zugehörigkeitsgefühl wird noch verstärkt, indem den SuS beim Lesen der Briefe ihrer Gspänli auffällt, dass auch die WelschschweizerInnen Mühe beim Lernen der deutschen Sprache habe. Dadurch und durch den steten persönlichen Austausch werden die SuS affektiv angesprochen, was ihr emotionales Engagement fördert (Fredricks et al., 2004). Gleichzeitig müssen sie sich aber auch kognitiv stark engagieren, da eine authentische Kommunikation sowie das Verfassen und das Korrigieren der Texte die

SuS stark in die Verantwortung nimmt und einen echten kognitiven Aufwand von ihnen verlangt (Fredricks et al., 2004).

3.4. Reflexionen zu meinem Unterrichtskonzept

Aufgrund der Theorie, meiner Schlussfolgerungen aus dem Interview sowie den entwickelten Lern- und Lehrmethoden gehe ich nun auf das Konzept ein, welches ich dank der Modularbeit für meinen Unterricht entwickelt habe. Mir erscheint nützlich, dass IB so wie die gewählten Methoden vermehrt auf emotionales und kognitives Engagement als auf verhaltensbezogenes Engagement abgezielt haben, da aus meiner Sicht hier die grosse Herausforderung beim stereotypisch unbeliebten Fach Französisch liegt. Indem man den SuS selbständige Aufgaben stellt und sie in die Verantwortung nimmt – hierfür gibt es übrigens ein ideales Verb auf Französisch: *responsabiliser* –, wird ihr kognitives Engagement mobilisiert. Gerade durch Gruppenarbeiten wie beim Arbeits- und Zeitplan oder den peer reviews werden die SuS stärker in die Verantwortung genommen, was gleichzeitig Autonomie und Kompetenzerleben ermöglicht.

3.4.1. Emotionales Engagement und soziale Eingebundenheit

Das emotionale Engagement scheint mir stark mit der sozialen Eingebundenheit zusammenzuhängen, denn Interesse und Freude werden in erster Linie durch die Sinnfrage und die gelebte Bedeutung des Lerngegenstandes empfunden. Daher gilt es meines Erachtens, als LP den Kontakt mit WelschschweizerInnen zu suchen und zu fördern, zum Beispiel durch entsprechende peer reviews. Dieser menschliche Kontakt ähnelt meines Erachtens einer Art Zaubertrank, um emotionales Engagement direkt zu boosten, aber auch persönliche Lebensweltbezüge durch die Literatur oder empfundene Freude durch Erfolgserlebnisse wie Kompetenzerleben sprechen die SuS auf affektiver Basis an und sind daher unabdingbar für den Unterricht, gerade in einem negativ konnotierten Fach wie Französisch.

3.4.2. Kompetenzerleben durch Differenzierung

In der Deutschschweiz herrscht die vorverurteilende Meinung vor, dass Französisch eine schwierige Sprache sei. Aus meiner Erfahrung fällt es tatsächlich den meisten DeutschschweizerInnen schwerer als Englisch, nur wenige Ausnahmen erleben es umgekehrt. Umso wichtiger dünkt es mich daher, die Übungen und Aktivitäten auf das Niveau der SuS anzupassen, ihnen genügend Zeit zu geben und offene Aufgabenformate zu fördern. Wie bei der 6-3-5-Methode oder den peer reviews sollten so individuelle Freiräume geschaffen werden und auch nicht-fachliche Kompetenzen verbalisiert von der LP bewertet werden. So können auch innerhalb dieses schwierigen Faches Möglichkeiten geschaffen werden, damit die SuS ihre Kompetenzen positiv erleben. Ausserdem können auch die fachlichen Kompetenzen vermehrt gefördert und

positiv konnotiert werden, indem die Aufgaben an das Niveau der SuS angepasst werden und indem einfachere Repetitionssequenzen den SuS ihren Lernfortschritt explizit aufzeigen.

3.4.3. Durch Autonomie zum Engagement

Ähnlich ist die Situation für die Autonomie: Selbst wenn Französisch kein Wahlfach ist, können die Aufgaben innerhalb der Lektionen so gestaltet werden, dass ein Maximum an Autonomie möglich ist. So können SuS bei einem Arbeits- und Zeitplan die Schritte, den Zeitpunkt und die Person bestimmen, sie können bei der 6-3-5-Methode die Reihenfolge der Kategorien selbst festlegen und bei den peer reviews selbständig einschätzen, wie viel sie wie einerseits korrigieren und andererseits mitteilen wollen.

4. Fazit

Zu Beginn der Arbeit habe ich die Frage gestellt, welche Lehr- und Lernformen Engagement bei SuS im Fach Französisch fördern. Im Rahmen dieser Modularbeit habe ich vier Formen angeschaut, vorgestellt und auf mein Fach angepasst. Dabei wurde mir bewusst, dass durch die Aufgabengestaltung enorm viel dazu beigetragen werden kann, wie engagiert die SuS die Aufgabe lösen werden. Meines Erachtens bedeutet dies konkret, dass die LP immer darauf bedacht sein sollte, möglichst viel Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit zu ermöglichen. Autonomie wird gefördert durch individuelle Freiräume und Entwicklungsmöglichkeiten, Kompetenzerleben durch ein angepasstes Niveau und einen breitgefächerten Lösungshorizont und soziale Eingebundenheit durch persönliche Bezüge und zwischenmenschliche Kontakte insbesondere mit MuttersprachlerInnen. Des Weiteren ist mir aufgefallen, dass Kompetenzerleben und Autonomie positive Einflüsse sowohl auf das kognitive wie auf das emotionale Engagement haben. Emotionales Engagement wird ausserdem stark von einem Gefühl sozialer Eingebundenheit angesprochen. Mit anderen Worten konnte ich eigenständig beobachten und verinnerlichen, wie zentral die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Skinner & Pitzer, 2012), die drei Engagementsdimensionen von Fredricks et al. (2004) und die Beobachtungen aus der Berufserfahrung von IB für das Engagement sind.

5. Bibliographie

Bernardi, P., Böddicker, N., Brinkmann, E., Hauch, H., Malzkorn, B., Reidt, E., Scherer, E. & Schneider, K. (2021). Methodensammlung. Für Dozierende der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2. Aufl.). <https://www.sell.hhu.de/fileadmin/redaktion/Lehre/Hochschuldidaktik/Downloads/Methodensammlung2021.pdf>, Zugriff am 23.06.2025.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), S. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 11(1), S. 59-109.

Gratzke, J. (2017). Methodensammlung für einen kompetenzorientierten Unterricht. <https://www.juergen-gratzke.de/>, Zugriff am 23.06.2025.

Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. In: N. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of research on student engagement*, S. 21-44. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

6. Eigenständigkeitserklärung

Ich bestätige hiermit, dass ich die Modularbeit mit dem Titel «*Engagement im Französischunterricht fördern. Gestützt auf vier alternative Lehr- und Lernmethoden*» betreut durch Dr. Miriam Weich eigenständig und ohne unerlaubte Mittel verfasst habe. Falls ich künstliche Intelligenz als Hilfsmittel genutzt habe, habe ich dies klar deklariert. Ich nehme zur Kenntnis, dass gemäss Artikel 59b der Verordnung vom 13. April 2005 über die deutsch-sprachige pädagogische Hochschule (PHV; BSG 436.911, Stand am 30.10.2013) ein Verstoß gegen den Grundsatz der Lauterkeit des wissenschaftlichen Arbeitens rechtliche und disziplinarische Konsequenzen nach sich ziehen kann.

Vordemwald, 13. Juli 2025

Ort, Datum:



Unterschrift: