

Permanente Grammatikrevision: Ein didaktisches Rundgespräch

(veröffentlicht in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 1999, H. 40, 10-17)

Im folgenden wird ein Rundgespräch wiedergegeben, das um das Thema Grammatik kreist, indem es die verschiedenen Aspekte im Für-, Gegen- und Miteinander der Argumente beleuchtet. Die wechselnden Redebeiträge spiegeln die unterschiedlichen, durch Biographie, Persönlichkeit und Erfahrung bedingten Standpunkte wider, die sich zwischen den Polen systembezogen-normativ und kritisch-innovativ bewegen.

Motivation und grammatisches Wissen

- Die Grammatik ist schon wichtig. Ohne Grammatik geht es nicht. Aber trotzdem habe ich das unguete Gefühl, daß wir es uns eigentlich nicht leisten können, soviel kostbare Unterrichtszeit damit zu verbringen.
- Ja, und den Schülern macht es meistens auch nicht viel Spaß. Wir demotivieren sie damit, obwohl sie einsehen, daß es sein muß, denn sie wollen ja auch korrekt sprechen.
- Damit haben Sie also das heute so beliebte *Fun*-Argument selbst relativiert, was mir sehr sympathisch ist. Was sein muß, muß sein. Wenn ich das meinen Schülern nicht klarmachen kann, habe ich als Pädagoge versagt.
- Ich bin auch der Meinung, daß wir das Ziel, den Schülern ein korrektes Französisch beizubringen, nicht aufgeben dürfen, aber wir müssen sie gleichzeitig auch motivieren.
- Wir haben eben festgestellt, daß die Schüler selbst den Ehrgeiz haben, korrekt zu sprechen, also sind sie doch motiviert.
- Ich fürchte, so einfach ist das nicht. Ich mache jedenfalls zunehmend die Erfahrung, daß die Grammatikübungen einfach nicht den Erfolg bringen, den wir uns von ihnen versprechen. Wenn die Schüler das erst merken - und das ist in manchen Klassen schon der Fall - dann ist es aus mit der Motivation.
- Wozu dienen denn eigentlich die Grammatikübungen? Was wollen wir mit ihnen erreichen?
- Die Schüler sollen lernen, das grammatische Wissen, das wir ihnen beigebracht haben, richtig anzuwenden, oder?
- Also kann man das Wissen auch falsch anwenden?
- Ja das erleben wir doch dauernd bei den Fehlern der Schüler ...
- Naja, von mir aus können Sie auch sagen, daß das Wissen der Schüler fehlerhaft bzw. lückenhaft ist. Auf jeden Fall muß erstens Wissen da sein, und zwar solides Wissen, und zweitens müssen die Schüler sich darin üben, das Wissen eben auch anzuwenden, d.h. zu nutzen oder - wenn Sie so wollen - die richtigen Strategien einzusetzen.
- Was passiert denn eigentlich in den Grammatikübungen? Ich meine, was passiert bei den Schülern, wenn sie z.B. Lücken in Sätzen oder in einem Text mit bestimmten Formen ausfüllen?
- Es wird eine richtige Entscheidung zwischen mehreren Formen verlangt.
- Und dabei müssen die Schüler eben ihr Wissen anwenden.
- Was beweist, daß es nicht ohne explizites Regelwissen geht. Davon können wir nicht abgehen, sonst wird nur herumgeraten.

Grammatikrevision

- Seien wir doch ehrlich: Es wird trotzdem immer viel von den Schülern geraten. Ganz sicher ist das Wissen nie. Es wird ja auch immer mehr, was die Schüler alles im Kopf behalten müssen. Das schaffen nur die Leistungstärkeren.
- Also halten wir fest: Wer kein sicheres Wissen hat, kann die Übung nicht schaffen.
- Tja, und was schlimmer ist, er lernt dann auch nichts.
- Das ist er doch selbst schuld. Ohne Wissen lernt man eben nichts.
- Irgendwie habe ich das Gefühl, daß wir unseren Schülern damit nicht ganz gerecht werden. Es klingt so - so abstrakt. Wir haben es doch mit einer lebenden Fremdsprache zu tun.

Anwenden und Sprechenkönnen

- Aber das Wissen ist doch nur Mittel zum Zweck. Das Wichtigste ist natürlich die Anwendung!
- Meinen Sie damit das Sprechenkönnen?
- Ja, das fremdsprachliche Sprechen funktioniert eben nur über die Anwendung von Wissen - im Gegensatz zum muttersprachlichen Sprechen.
- Und wie ist es bei uns, wenn wir Französisch sprechen? Denken Sie dabei an all die Grammatikregeln, die Konjugationstabellen und Paradigmata, die Sie einmal gelernt haben?
- Nein, bei mir funktioniert das inzwischen weitgehend ohne Nachdenken.
- Und wie sind Sie dahin gekommen? Durch Grammatikübungen?
- *Eh bien, je ne sais pas.* Vor allem wohl durchs häufige Sprechen.
- Also müssen wir doch annehmen, daß auch unsere Schüler allein durch Grammatikübungen nicht unbedingt zum freien Sprechen kommen.
- Das behauptet ja auch niemand. Schließlich gibt es da noch die Transferübungen. Sie stellen den Übergang dar zum mitteilungsbezogenen Sprechen, zum Sprachhandeln - wie es von den Lehrplänen gefordert wird.
- Aber gerade bei diesem Übergang liegen ja die Schwierigkeiten. Da brauchen wir uns doch nichts vorzumachen. Vor allem das Sprechen ohne schriftliche Hilfen ist für die Schüler oft eine Überforderung, und unsereins hat Mühe, die Fehler auszuhalten und nicht immer dazwischenzufahren.
- Außerdem verstummen die Schüler sehr schnell, wenn sie merken, daß es nicht so richtig geht.
- Die Frage stellt sich also umso dringlicher, ob formzentrierte Grammatikübungen, also Übungen, die der Anwendung von formalem Wissen dienen, die unerläßliche oder auch nur die beste Vorstufe für das kommunikative Sprechen (und Schreiben) sind.
- Vielleicht müßte wieder mehr automatisiert oder - früher sagte man - habitualisiert werden.
- Es gibt ja gelegentlich auch wieder so etwas wie Strukturübungen, was ich gar nicht so schlecht finde, wie z.B. eine Übung zu den Possessivbegleitern:
 1. *On va te montrer nos CD?* → *Oui, vos CD m'intéressent beaucoup*
 2. *On va te montrer notre appartement?* → *Oui, votre appartement m'intéresse beaucoup.*
- Na, ich weiß nicht. Das klingt doch reichlich stumpfsinnig.
- Und es erfordert auch wieder die Konzentration auf die Form, was - wie wir eben festgestellt haben - für unsere Schüler nicht besonders motivierend ist.
- Was aber sein muß. Darin waren wir uns doch einig, oder?
- Einig waren wir uns darin, daß die Formen beherrscht werden müssen. Wie man am besten zu dieser Beherrschung kommt, das ist - glaube ich - noch offen.

Grammatikrevision

- Wenn wir schon von Automatisierung sprechen: Was muß denn eigentlich automatisiert werden? Ist es die Anwendung von Wissen, die immer schneller gehen soll, so daß man nachher gar nicht mehr daran denkt? Oder sind es die Formen, die automatisch da sein sollen, wenn wir sie brauchen?
- Beides. Ich sehe da keinen Gegensatz. Die Formen kommen umso schneller, je besser der Schüler sein Wissen anwenden kann.
- Gerade diese Behauptung könnte man in Zweifel ziehen.
- Aber wird sie nicht durch die Ergebnisse der neueren Forschung bestärkt? Ich meine die Erkenntnis, daß der Mensch sein deklaratives Wissen in prozedurales Wissen überführen muß.
- Die Übertragung von bestimmten Termini aus anderen Wissenschaften (wie hier aus der kognitiven Psychologie) auf das Feld der Fremdsprachendidaktik bietet noch keine Gewähr für eine bessere Fundierung unseres Unterrichts. Es ist eben sehr fraglich, ob diese auf sog. Fertigkeiten bezogene Hypothese für das Erlernen von Fremdsprachen überhaupt relevant ist. Vielleicht verstellt uns die moderne Terminologie sogar den Blick für mögliche andere Lösungen unseres Problems.
- Sie meinen, man könnte den Schülern auch auf anderen Wegen dazu verhelfen, die fremdsprachlichen Formen beim Sprechen zur Verfügung zu haben?

Formen als Versprachlichung der Äußerungswünsche der Schüler

- Möglicherweise ja. Gehen wir doch einmal einen Moment von der Kommunikationswirklichkeit aus. Woran denkt man vor allem, wenn man normalerweise spricht? An die Formen?
- Natürlich nicht; man denkt an den Inhalt, den Sinn, an das, was man übermitteln will.
- Und die Formen, die man zur Übermittlung braucht?
- Die sind dann automatisch da.
- Was unsere Schüler also lernen müßten, um sich 'normal' mitteilen zu können, das wäre die Verknüpfung zwischen dem, was sie sagen wollen, und den passenden französischen Formen. Diese unmittelbare Verknüpfung von - sagen wir - Sinnkonzepten mit bestimmten Formgebilden, das wär's eigentlich, was wir mit unseren Schülern festigen, automatisieren oder von mir aus auch anwenden, aber auf jeden Fall üben, also wiederholt tun, aktiv praktizieren müßten.
- Daß der Form immer auch ein Sinn entsprechen muß, das ist doch selbstverständlich. Wir lassen die Schüler doch kein sinnloses Zeug lernen.
- Und wir bemühen uns doch auch immer um die Einbettung in einen Kontext, in eine Situation.
- Ja, aber es ist ein vorgegebener Sinn. Unsere Schüler lernen die Formen für den Inhalt, der im Lehrbuch steht. Warum gehen wir nicht einmal umgekehrt vor?
- Was meinen Sie mit 'umgekehrt'?
- Warum gehen wir nicht von den Äußerungswünschen der Schüler aus und geben ihnen für ihre 'Sinnkonzepte' die passenden Formen?
- Das klingt verlockend, ist aber wohl nicht realisierbar.
- Wir hätten dann ja keine Kontrolle mehr über die Formen und damit auch keine grammatische Progression mehr.
- Das kommt darauf an, was wir unter grammatischer Progression verstehen wollen. Wir könnten die grammatischen Phänomene zwar nicht mehr so systematisch Kapitel für Kapitel erarbeiten. Eine Progression würde sich jedoch auf jeden Fall ergeben, allein durch die Tatsache, daß die Schüler auch hier bestimmte Formen nacheinander kennenlernen.
- Aber unsystematisch, durcheinander und zuviel auf einmal.

Grammatikrevision

- Die Frage ist, ob wir tatsächlich den Schülern damit zuviel zumuten oder ob die Angst vor dem Chaos im Gegenteil daher rührt, daß wir als Lehrer glauben, die Schüler seien ohne eine systematische Erarbeitung der grammatischen Kapitel verloren.
- Ja, sind sie das denn nicht? Sie verlangen doch auch selbst nach Systematik.
- Selbst als Muttersprachler sind wir im Besitz einer grammatischen Systematik, zumindest nach einigen Jahren der *scolarisation*.
- Also spricht alles oder doch vieles dafür, unseren Schülern die Systematik nicht vorzuenthalten.

Intuitives Grammatikwissen

- Gerade das Muttersprachen-Argument spricht andererseits dafür, unseren Schülern mehr zuzutrauen. Sie 'wissen' nämlich - aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz - schon eine ganze Menge über 'Grammatik'.
- Wenn das nur kein Wunschdenken ist! Unsere Schüler heute wissen oft nicht einmal, was ein Subjekt und was ein Objekt ist.
- Ich meine nicht das metasprachliche Wissen über die Grammatik. Die Schüler können vielleicht mit den Begriffen nichts anfangen, aber daß einem 12-Jährigen nicht der Unterschied klar ist zwischen dem, der zuschlägt und dem, der die Schläge einstecken muß, das können wir wohl nicht behaupten.
- Das würde bedeuten, es gibt ein sozusagen intuitives 'Wissen', das nicht unbedingt verbalisierbar ist, das vielleicht gar nicht bewußt ist, das aber trotzdem da ist.
- Und aus dem wir vielleicht Kapital schlagen könnten.
- Im Grunde sind den Schülern alle grammatischen Kategorien und Zusammenhänge geläufig: Person, Genus, Numerus, Kasus, Tempus, Modus, die Bedeutung der Konjunktionen als logische Verknüpfungen, Quantität, Qualität, Ort, Zeit usw., denn all diese Kategorien werden gebraucht, um die Welt zu begreifen, um Dinge, Personen und Geschehnisse miteinander in Beziehung zu bringen.
- Und was ist mit den Unterschieden zwischen den verschiedenen Sprachen?
- Was das Deutsche und das Französische betrifft, so sind die Unterschiede in der sprachlichen Füllung dieser Kategorien nicht sehr groß bzw. leicht verständlich zu machen. Daß es im Französischen nur zwei Geschlechter gibt statt drei, begreift jeder deutschsprachige Schüler schnell, und selbst der unterschiedliche Umgang mit der Zeit muß nicht unbedingt zum formalen Lernproblem werden. Es könnte eher ein interkulturelles Problem sein.
- Ja manchmal frage ich mich wirklich, ob wir nicht mit dem verzweifelten Bemühen, den Unterschied zwischen *Passé composé* und *Imparfait* bewußt zu machen, das Problem im Grunde nur vergrößern.
- Wieweit wollen Sie denn nun noch gehen in Ihrem Lobgesang auf das Unbewußte? Sollen wir denn alles im Vagen, Nebulösen lassen? Soll nichts mehr geklärt werden?
- Das Unbewußte steht doch nicht unbedingt im Gegensatz zur Klarheit. Intuitives 'Wissen' kann treffsicherer sein als das, was normalerweise mit Wissen gemeint ist. Der Unterschied ist eben nur, daß es schlecht zu verbalisieren ist.
- Vielleicht ist es an der Zeit, daß auch wir Abstand nehmen von der 'klassischen' Überbewertung des expliziten Verbalisierens in der Tradition Boileaus: «Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement.» (*L'Art poétique* I, 152)
- Wollen wir nicht nach soviel Theorie und Gelehrsamkeit wieder zum konkreten Unterricht zurückkehren?
- Ja, wie soll das denn nun konkret gehen, wenn die Schüler bestimmen, welche Formen sie lernen?

Die Einführung von den Schülern aus

- Anstatt die im Lehrplan vorgeschriebenen Themenbereiche anhand der Lehrbuchtexte abzuarbeiten und danach den Bezug zu den Schülern herzustellen, könnte man - umgekehrt - mit der Welt der Schüler beginnen. Lehrer und Schüler einigen sich also auf ein bestimmtes Thema, z.B. „Moi et ma famille“, „L’album de photos“, „Où j’habite“, „Mon copain/ Ma copine“ - „Mon école“ usw.

- Das ist ja nicht ganz neu. Themenorientierter, offener Unterricht wird jetzt immer öfter gefordert.

- Ja, aber die Realisierung bleibt im Ungewissen oder scheint sich für den normalen Unterricht nicht zu eignen.

- Die Schüler könnten sich doch auch im normalen Unterricht z.B. Fragen und Antworten überlegen, die man in einem Dialog mit einem französischen Partner formulieren würde. Diese Fragen und Antworten werden dann auf Französisch versprachlicht, wobei die Schüler von Anfang an mit formulieren. Der Lehrer gibt ihnen nur die Formen, die sie noch nicht kennen und die sie auch durch Rückschluß von Bekanntem auf Unbekanntes - eben aufgrund ihres allgemeinen kategorialen ‘Wissens’ - nicht selbst finden können. Der Beginn eines Dialogs über das Thema «Mon école» könnte z.B. so aussehen:

Tu vas à quelle école? → Je vais au lycée/ à l’école ...

Tu es dans quelle classe? → Je suis en septième A.

Comment vas-tu à l’école? → J’y vais en bus/ en tram/ à pied.

Nehmen wir einmal an, das Fettgedruckte sei neu. Anstatt den Schülern nun das unregelmäßige Verbparadigma von *aller* in allen sechs Personen zu präsentieren, bekommen sie die beiden Formen für die 1. und 2. Person Singular, die sie jetzt benötigen - daß es noch weitere Personen gibt, wissen sie ja; die interessieren aber im Moment nicht. *Tu vas* und *Je vais* werden verbunden mit den erfragten bzw. mitgeteilten Ortsbestimmungen *à quelle école* bzw. *au lycée / à l’école* + Name der Schule. Die Verbindung entspricht dem Sinnkonzept, das hier versprachlicht werden soll. Man kann den Schülern die unterschiedlichen Formgebungen von *à*, *au* und *à l’* zwar erklären, sollte sich dann jedoch nicht einbilden, daß sie die Formen deshalb auch richtig gebrauchen werden. Mehr Erfolgsaussichten haben wir wahrscheinlich dadurch, daß die Schüler die unterschiedlichen Formen mit den konkreten, von ihnen selbst bestimmten Sinnkonzepten verknüpfen, diese Sinn-Form-Verknüpfung im Gedächtnis speichern und im Dialog wiederholen, d.h. üben.

- Soll das heißen, daß sonst keine grammatischen Übungen mehr nötig sind?

- Wenn man das Gesagte konsequent zu Ende denkt, so könnten Sie mit Ihrer Vermutung Recht haben.

- Und wie behalten die Schüler, daß es zwar *dans quelle classe*, aber *en septième* heißt?

- Indem sie nicht mehr in einen Entscheidungsnotstand zwischen zwei Präpositionen kommen, sondern sich jede Präposition zusammen mit ihrem jeweiligen Kontext einprägen.

- Dann lernen die Schüler diese Formgebilde ja praktisch wie Vokabeln, als *acquisition globale*, also imitativ, um nicht zu sagen behavioristisch.

- Nicht unbedingt. (Im übrigen ist der Terminus ‘behavioristisch’ nur in der Fremdsprachendidaktik stigmatisiert - zu Unrecht, wie ich meine. In der Lernpsychologie stellen sowohl Stimulus-Response-Verhalten als auch kognitive Verarbeitung gleichberechtigte Untersuchungsdesigns dar.) Die Schüler lernen diese Formgebilde zwar als Ganzheit, als Formentsprechung zu ihrem Sinnkonzept, aber nicht als *black box*. Der Lehrer muß dafür sorgen, daß sie wissen, was drin ist, wie sie gebaut sind, d.h. die Struktur muß von den Schülern durchschaut werden.

Grammatikrevision

Erklärung und Transfer

- Also müssen wir sie doch erklären?
- Soweit das nötig ist, ja. Aber es ist wahrscheinlich sehr viel weniger nötig, als wir glauben.
- Wenn die strukturellen Gesetzmäßigkeiten nicht mehr bewußt gemacht, d.h. verbalisiert werden, wirken sie dann etwa auch unbewußt?
- Was da genau passiert, ist schwer zu sagen. Auf jeden Fall sind die Schüler - natürlich nicht alle in gleichem Maße - manchmal zu erstaunlichen Transferleistungen fähig, ohne große Erklärungen.
- Sie müßten also dann z.B. das Pronominaladverb *y* bei einem späteren Formulierungswunsch auch für eine andere Ortsbestimmung einsetzen können, wenn sie den Ort nicht noch einmal nennen wollen.
- Das könnte eben gerade deswegen klappen, weil sie das *y* beim erstmalig in seiner kommunikativen Funktion kennengelernt haben. Es erwies sich da nämlich als notwendig, weil die Formulierung *Je vais à l'école en bus.* zu schwerfällig erschien. Das Phänomen der Ersetzung eines Substantivs durch ein Pronomen ist den Schülern ja als kommunikative Notwendigkeit bekannt.
- Mich erinnert das Ganze trotzdem ein bißchen an die induktive Grammatikerarbeit. Es ist nur weniger explizit. Man geht von Beispielsätzen aus und läßt die Schüler die Gesetzmäßigkeiten bzw. die zugrundeliegende Regel selbst finden und auf andere Beispielsätze übertragen.
- Na, da gibt es aber doch einen ganz entscheidenden Unterschied. Im einen Fall sind es Beispielsätze des Lehrers bzw. des Lehrbuchs, im anderen Fall sind es die - wie wir gesagt haben - 'Äußerungswünsche' der Schüler. Die Motivationslage ist doch eine ganz andere.
- Das stimmt. Auch noch so gut gewählte Beispielsätze - was schon schwer genug ist - reißen die Schüler nicht vom Hocker.
- Und Sie meinen, diese banalen Dialoge, z.B. über die Schule, würden die Schüler tatsächlich mehr motivieren?
- Das könnte durchaus sein. Denken Sie doch nur daran, wie sich die Mitarbeit der Schüler schlagartig ändert, sobald es um ihre eigenen Belange geht, sobald sie als sie selbst agieren dürfen.

Lexiko-grammatische Formgebilde als Bausteine

- Aber mir ist trotzdem noch nicht ganz klar, wie das funktionieren soll, ich meine der kreative Umgang mit diesen - wie sollen wir sie denn nun nennen - mit diesen lexiko-grammatischen Formgebilden.
- Es ist tatsächlich schwierig, dafür einen geeigneten Ausdruck zu finden. Die Linguistik kennt nur Wörter und den morpho-syntaktischen Regelapparat. Hier haben wir es mit Formgebilden zu tun, in denen Lexik und Grammatik untrennbar miteinander verbunden sind. Hier verbinden sich Wörter samt ihren grammatischen Markierungen in einer bestimmten syntaktischen Anordnung zu einer besonderen Struktur .
- Es handelt sich dabei also nicht nur um Kollokationen oder um Redewendungen oder idiomatische Ausdrücke. Die sind ja nicht produktiv.
- Genau das ist der Punkt. Vielleicht kann das Bild vom Baustein zum besseren Verständnis beitragen. Jeder Baustein hat eine bestimmte Struktur; diese ist in sich mehr oder weniger flexibel, d.h. einige Elemente können variiert werden. Zum anderen können die Bausteine auf verschiedene Weise miteinander zu größeren Bausteinen kombiniert werden.
- Die Schüler würden ihre Äußerungen also dann selbst bauen, mit dem Material, das sie schon besitzen.
- Ja, und der Lehrer gibt ihnen die erforderlichen neuen Bausteine dazu.

Grammatikrevision

- Und ermuntert sie im übrigen immer wieder zum eigenständigen Bauen.
- Vielleicht könnten die Schüler diese Bausteine sogar dingfest machen, indem sie sie z.B. auf Kartonkärtchen notieren und damit buchstäblich 'hantieren'.
- Das würde vermutlich den auf größere Anschaulichkeit angewiesenen schwächeren Schülern helfen.
- Ganz wichtig scheint mir dabei die Verknüpfung mit der von den Schülern festgesetzten Bedeutung.
- Ja, jedem Baustein muß ein bestimmtes Sinnkonzept entsprechen, und zwar eines, das die Schüler gerade versprachlichen wollen.
- Genau das ist wohl der Unterschied zu den alten *exercices structuraux*.
- Ja, und die stupide Reihung fällt weg. Ein einziger, sozusagen erlebter Kontext zurr die Verknüpfung zwischen Sinn und Form fest.

Muttersprache und Fremdsprache

- Gerade bei den deutschen Sinnkonzepten habe ich aber ein ungutes Gefühl. Wir würden ja beständig von der Muttersprache ausgehen. Die bekommt ja dann einen ganz hohen Stellenwert. Wo bleibt denn da die Einsprachigkeit?
- Ja, läuft das nicht aufs Übersetzen hinaus?
- Um die Äußerungswünsche überhaupt artikulieren zu können, müssen die Schüler sich doch der Muttersprache bedienen dürfen.
- Man muß vielleicht darauf achten, daß anschließend keine Umsetzung der deutschen Formen (oder gar Wörter) in die französischen Formen stattfindet. Die Aufmerksamkeit der Schüler muß sich darauf konzentrieren, wie ihr Sinnkonzept in der Fremdsprache ausgedrückt wird, also auf die Struktur der Fremdsprache, sei diese nun gleich oder verschieden.
- Bei Gleichheit erübrigt sich meist jede weitere Erklärung. Die unbewußte Übertragung kann sich hier ja nur positiv auswirken.
- Ja, aber bei strukturellen Unterschieden muß man wohl darauf hinweisen.
- Auch nicht unbedingt immer. Man könnte versuchen, so weit wie möglich innerhalb der französischen Struktur zu bleiben. Die Formen der Possessivbegleiter z.B. lassen sich sehr gut allein aus dem französischen System heraus verstehen. Ein Hinweis auf die sehr viel kompliziertere Lage im Deutschen stiftet hier nur Verwirrung.
- Die unterschiedlichen Strukturen bei der Altersangabe z.B. (*J'ai douze ans* vs. *Ich bin zwölf [Jahre alt]*) muß man wohl miteinander kontrastieren, in Klasse 7 etwa so: Die Franzosen sagen, daß sie soundsoviele *Jahre haben* (gleichsam 'auf dem Buckel'), wobei man *ans* nicht weglassen kann, weil man ja alles Mögliche mit einem Zahlwort haben kann. Die Deutschen sagen, daß sie soundso *alt sind*, wobei *Jahre alt* wegfallen kann, weil man mit einem Zahlwort sonst nichts sein kann.
- Es sind ja eigentlich für alles Umschreibungen möglich, auch solche eingängigen oder witzigen, die für die Schüler besonders gut nachvollziehbar sind und ihnen gefallen.

Progression

- Ich möchte noch einmal auf das Problem der Progression zurückkommen. Mir ist nicht klar, wie ich Grammatik nach dem Zufallsprinzip aufbauen kann.
- Warum sollte eigentlich eine Gliederung nach den Äußerungswünschen der Schüler mehr Zufälligkeiten enthalten als eine Gliederung nach den Kapiteln der Grammatikbücher?
- Das ist aber eine kühne Argumentation!

Grammatikrevision

- Wenn die Schüler in den ersten Wochen oder auch Monaten für ihre Äußerungswünsche das *Futur* oder das *Passé composé* oder gar den *Subjonctif* brauchen, was dann?
- Dann führen Sie die entsprechenden Formen ein.
- Aber das ist doch noch viel zu schwer für Anfänger!
- Wieso soll denn eigentlich die Zeitform der Vergangenheit schwerer zu lernen sein als die Zeitform der Gegenwart? Und warum soll die sprachliche Realisierung des Wirklichkeitsmodus schwieriger sein als die irgendeines anderen Modus? Verwechseln wir da nicht die intellektuellen Fähigkeiten mit den sprachlichen?
- Die intellektuellen oder auch kognitiven Fähigkeiten zum Begreifen all dieser Wirklichkeitsaspekte besitzen unsere Schüler ja tatsächlich. Also könnten wir darauf bauen, daß sie aufgrund ihres - sagen wir - intuitiven Wissens jeden Aspekt, den sie versprachlichen wollen, auch selbst einordnen können.
- Überschätzen Sie da nicht wieder die Grammatikkenntnisse der Schüler?
- Das ist wieder das gleiche Mißverständnis wie vorhin. Wir sprechen im Moment nicht von der sprachwissenschaftlichen Systematik, wie sie sich in den Beschreibungsmodellen der Grammatikbücher finden.
- Wovon denn?
- Von den Funktionen, die die sprachlichen Formen für die Wirklichkeitsbewältigung haben. Diese Funktionen sind den Schülern bekannt. Und wenn wir ihnen die Form für irgendeine dieser Funktionen liefern, z.B. für den Ausdruck der Vergangenheit, für den Grund, den Besitz, die Quantität usw., so wissen sie, wozu diese Form dient. Dieses Wissen befähigt sie zum sprachlichen Handeln, allerdings nicht zur systemlinguistischen Beschreibung der Grammatik.
- Demnach könnten wir also *à la rigueur* die Zeitformen der Zukunft oder der Vergangenheit vor der Gegenwart einführen, die Objektpronomen vor den Objekten und die konjugierten Formen ohne den Infinitiv?
- Wenn das möglich ist, dann eröffnen sich ja in der Tat ganz andere Perspektiven für die grammatische Progression.
- Aber sind manche Formen nicht doch komplexer als andere?
- Linguistisch gesehen, ja. Aber sagt das auch etwas über die Lernbarkeit? Wenn die Struktur nachvollziehbar ist - und wir haben eben gesagt, daß wir dafür sorgen müssen - dann müßte sie auch ohne weiteres lernbar sein.
- Würden auch einige Phänomene rausfallen?
- Das wird sich zeigen. Auf jeden Fall würde sich eine andere, funktional orientierte Gewichtung ergeben.
- Und wenn es zu viele Formen auf einmal sind, die gelernt werden müssen?
- Es wird ja immer nur eine Formentsprechung für ein Sinnkonzept gegeben. Das ist auf jeden Fall zu packen, egal, wie viele grammatische Einzelphänomene da drin vorkommen.
- Wenn die Einzelphänomene nicht mehr in ihrer linguistischen Systematik gelernt werden müssen, so ist die theoretische Lernbelastung ja sehr viel geringer.

Funktionale Systematik

- Gerade die fehlende Systematik bereitet mir persönlich aber noch Kopfzerbrechen. Die Schüler müßten doch etwas in der Hand haben, irgendeine Systematik, in der sie nachschlagen können. Sonst bleibt das doch alles reichlich vage.
- Ja, das finde ich auch.

Grammatikrevision

- Könnte man nicht eine andere Art von Systematik finden, eben eine, die sich an den Funktionen orientiert?
- Die müßte dann aber so konkret, so pragmatisch sein, daß sie für die Schüler auch wirklich eine Hilfe für ihr Sprachhandeln darstellt.
- Für so etwas würde ich mir wohl eine Vorlage wünschen. Das kann man ja unmöglich alles allein aus dem Hut zaubern.

Selbständigkeit und Individualisierung

- Und wenn die funktionale Systematik nun noch von den Schülern selbst gefunden wird, dann sind wir wohl voll auf der Linie des Konstruktivismus.
- Na, ich weiß nicht, ob ich mich unbedingt als Konstruktivist etikettieren muß, wenn ich meine Schüler zum selbständigen Arbeiten ermuntere.
- Wußten Sie noch nicht, daß Sie nach den neuesten Erkenntnissen der Lerntheorie den Lernprozeß sowieso nicht mehr steuern können?
- Aha. Das gilt wohl nur theoretisch. Praktisch kann ich das Lernen sehr wohl steuern, und sei es nur dadurch, daß ich mit meinen Vorgaben selbständiges Lernen verhindere.
- Wenn wir negativ steuern können, dann können wir auch positiv steuern, indem wir eben keine lernverhindernden Vorgaben mehr machen.
- Meinen Sie damit etwa die Kästchengrammatik und die formalen Grammatikübungen?
- Nun, was meinen Sie denn?
- Ja vielleicht. Obwohl man andererseits auch keinen Schüler daran hindern sollte, in einem Grammatikbuch nachzuschlagen - wenn er möchte.
- Ja aber sie sollten nicht mehr alle auf diese Art des Lernens verpflichtet werden.
- Wie weit wollen Sie denn nun wieder gehen in Ihrer Individualisierung? Jedem Schüler seine eigene Grammatik?
- Das wohl nicht, aber vielleicht jedem Schüler seine eigene Art, sich die Grammatik zu erarbeiten.
- Vielleicht könnte der Zeitpunkt der Systematisierung und das Tempo jedem einzelnen überlassen bleiben.
- Dann müßte ja die ganze Unterrichtsorganisation geändert werden.
- Ja, der Frontalunterricht bzw. der Unterricht im Klassenverband müßte weitgehend durch Einzel- und Partnerarbeit ersetzt werden.
- Mir wird ganz schwindlig, wenn ich an all diese Veränderungen denke. Ich glaube, das schaff' ich nicht mehr.
- Das ist, glaube ich, alles eine Frage der Einstellung, auch des Rollenverständnisses. Wenn ich mich nicht mehr als Vermittler von theoretischem Wissen empfinde, sondern sozusagen mæeutisch als jemand, der seinen Schülern dazu verhilft, sich die fremde Sprache und ihre formalen Gesetzmäßigkeiten so anzueignen, daß er sich mit ihrer Hilfe verständigen kann, dann sehe ich auch selbst, was ich methodisch ändern muß.
- Na, glauben Sie? Ich weiß nicht so recht.
- Im übrigen ist das auch eine Sache der Persönlichkeit, und da müssen wir wohl jedem das Recht zubilligen, so zu sein, wie er ist.

Rezeptive Grammatik

- Ich sehe zwar ein, daß wir langsam zum Schluß kommen müssen, aber einen Punkt möchte ich doch noch kurz anschneiden. Wie sieht es denn mit der Rezeption aus? Wir können unseren Unterricht doch nicht allein mit den Äußerungswünschen der Schüler bestreiten.
- Ich könnte mir vorstellen, daß das Leseverstehen (und vielleicht auch das Hörverstehen) von der anderen Art der Grammatikvermittlung profitiert.
- Also geben wir den Schülern doch Texte?
- Ja aber klar doch, und zwar mehr als je zuvor. Wie soll denn sonst die fremde kulturelle Welt in das Klassenzimmer kommen?
- Wenn wir nicht mehr an eine bestimmte Reihenfolge der grammatischen Phänomene gebunden sind, dann haben wir auch mehr Spielraum bei der Auswahl der Texte.
- Heißt das, die Texte können dann schwieriger sein?
- Gemessen an unserem bisherigen Standard ganz sicher.
- Und wie sollen die Schüler diese schwierigen Texte bewältigen?
- Indem sie sie nicht mehr auf unbekannte Wörter und unbekannte grammatische Strukturen hin durchsuchen, sondern ihre diversen Fähigkeiten dazu benutzen, den Inhalt zu verstehen.
- Die Funktion der unbekannt grammatischen Formen ist ja zu einem großen Teil aus dem Kontext zu erschließen. Also kann im Text viel mehr Grammatik vorkommen, als die Schüler schon produktiv beherrschen.
- Das würde unsere Möglichkeiten vor allem in den ersten Lernjahren enorm erweitern.
- Stichwort „die ersten Lernjahre“. Hierzu muß ich unbedingt noch eine Frage loswerden. Betrifft das, was wir jetzt diskutiert haben, also diese sozusagen alternative Art der Grammatikerarbeitung und -festigung nur den Anfangsunterricht, oder soll bzw. kann das immer so weitergehen?
- Wenn wir davon ausgehen, daß die Erarbeitung der Grammatik kein Selbstzweck ist, sondern vielmehr notwendig ist, damit wir unsere Mitteilungsabsichten angemessen versprachlichen können, dann betrifft dies die ganze Grammatik. Mit den steigenden inhaltlichen Ansprüchen der älter werdenden Schüler steigt auch ihr Anspruch an die formalen Möglichkeiten der französischen Sprache und damit ihr Wunsch, sich diese Möglichkeiten anzueignen.
- Das Prinzip könnte also dasselbe bleiben. Inhalte, Textsorten, Diskursstrategien, aber auch die konkreten methodischen Verfahren müßten der Lerngruppe hingegen angepaßt werden.
- Eine wichtige Rolle müßte hier doch auch die vermehrte Quantität und Qualität der Textrezeption spielen.
- Es ist zu erwarten, daß von einem bestimmten Niveau an - oder vielleicht auch schon von Anfang an - Produktion und Rezeption sich gegenseitig befruchten. Wie genau - das müssen wir erst noch rauskriegen.
- Es wären also Früchte zu ernten, die wir gar nicht gesät haben?
- Die Schüler haben sie gesät, und sie werden sie ernten.
- Entschuldigung, ich vergaß, daß wir Lehrkräfte ja gar nicht mehr gefragt sind.
- Na ja, das ist wohl doch etwas differenzierter zu sehen.
- Es konnten ja schon sehr viele Probleme angeschnitten werden, aber alles ist unter dem Titel unseres Rundgesprächs nun doch nicht unterzubringen.
- Jetzt dämmert mir aber allmählich, was dieser Titel eigentlich bedeuten soll. Es ist ja eine Art „permanenter Grammatikrevision“, wenn die Schüler bei der Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche wie beim Verstehen der Textbedeutung die grammatischen Formen immer

Grammatikrevision

wieder auf ihre Funktion hin abklopfen, ihr Strukturverständnis dabei immer wieder testen und in diesem aktiven Tun festigen.

- Die Grammatik gerät so nie aus dem Blick. Sie ist permanent da, allerdings nicht isoliert, sondern in dem Kontext, in dem sie ihre eigentliche Aufgabe erfüllt.
- Mir scheint, daß auch von uns eine Art permanente Revision gefordert wird. Das war alles vielleicht ein bißchen viel auf einmal.
- Ich bin ganz froh, daß ich viel Stoff zum Nachdenken bekommen habe.
- Und Ideen zum Ausprobieren nehmen wir wohl auch mit.
- *Alors - à la prochaine fois, j'espère.*