

Krista Segermann

Ganzheitsdidaktik - ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht?¹

1. Für und Wider in der theoretischen Konzeptbildung

Pädagogische Forderungen jenseits der organisatorischen Reformen sind immer auf die Verwirklichung im Fachunterricht angewiesen. Eine Didaktik aus der Idee der Ganzheit bietet sich – das ist die These dieses Beitrags – in besonderem Maße für den Fremdsprachenunterricht als geeignete konzeptionelle Ausgangsbasis an, und zwar deshalb, weil Sprache, weil das Sprechen, weil das Erlernen der Sprache und damit auch das Erlernen einer fremden Sprache den ganzen Menschen angeht, seine Wahrnehmung und sein Denken ebenso wie sein Fühlen und Handeln. Wo immer Sprache als Mittel der lebendigen Kommunikation wirksam wird, ist der Mensch in seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität beteiligt. Er bedient sich der Sprache, wenn er einem anderen etwas darüber mit-teilen, d.h. mit ihm teilen möchte, was in ihm ist, in seinem Geist, etwas von dem, was an sinnlichen Reizen aus der Umwelt in seinem eigenen Körper durchlebt und in seinem Bewußtsein verarbeitet wird, was ihm an Wissensinhalten über sich und die Welt in Gestalt von kategorialen Vorstellungen, symbolischen Repräsentationen, begrifflichen Konzepten verfügbar ist. Das heißt, Sprache als Medium des zwischenmenschlichen Miteinander existiert eigentlich nur als Pendant zu erlebten, erfahrenen und vorgestellten Wirklichkeitsmomenten, die als Sinnkonzepte im Kopf des Sprechers vorhanden sind. Um diese inneren Vorstellungen nach außen mitzuteilen, braucht der Sprecher die Formen einer bestimmten Sprache. Verstehen ereignet sich, wenn diese sprachspezifischen Formen im Kopf des Hörers annähernd die gleichen Vorstellungen evozieren. Die Formen interessieren also nicht als solche, sie sind nur Mittel zum Zweck. Sie werden gelernt und behalten, weil und insoweit sie benötigt werden, um Inhalt auszudrücken, und zwar Inhalt, der für den Sprecher bedeutsam ist.

Dieser für die natürliche sprachliche Kommunikation selbstverständliche Sachverhalt, also das Aufeinander-Angewiesensein von sprachlicher Form und individuellem Äußerungswunsch, müßte auch im Fremdsprachenunterricht Berücksichtigung finden, vor allem in einem Fremdsprachenunterricht, der nun schon seit geraumer Zeit dem Lernziel der Kommunikationsfähigkeit verpflichtet ist. Seit geraumer Zeit, d.h. mindestens seit der sog. 'kommunikativen Wende' der 70er Jahre, als man sich auf einen alles umfassenden anspruchsvollen Kommunikationsbegriff einigte, zu dem später dann noch die interkulturelle Komponente hinzutrat. Die kommunikative Zielsetzung reicht jedoch eigentlich noch viel weiter zurück, nämlich bis zur neusprachlichen Reformbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, die eine Abkehr von der aus dem altsprachlichen Unterricht überkommenen Grammatik-Übersetzungs-Methode forderte und eine Hinwendung zum Sprachkönnen, vor allem auch im mündlichen Bereich. Es war der Neusprachen-Reformer Wilhelm Viëtor, Lehrstuhlinhaber für Englische Philologie, gleichzeitig begeisterter Sprachlehrer und hervorragender Kenner Großbritanniens, der 1882 mit seiner Streitschrift „Der Sprachunterricht muß umkehren!“ die Wende proklamierte, die wir bis heute noch nicht ganz vollzogen haben. Zwar ist der Fremdsprachenunterricht durch Anstöße aus der Pragmalinguistik, der Sprechakttheorie, der Konversations- und Diskursanalyse, der Tätigkeits- und Handlungstheorie seinem eigentlichen Gegenstand, dem lebendigen Sprachvollzug als dynamischem, psycho-sozialen Prozeß, immer näher gekommen. Zwar sind sich alle darin einig, daß nicht vorrangig Wissensstoff zu vermitteln, sondern Können zu entwickeln sei. Zwar spielen Schüler- und Handlungsorientierung, Lernerautonomie und Individualisierung auch in der fremdsprachendidaktischen Diskussion eine große Rolle. Doch all diesen fruchtbaren kommunikativen Ansätzen (einschließlich der sog. alternativen Methoden) setzt der Fremdsprachenunterricht einen Widerstand entgegen, der unüberwindbar scheint: die unbekannte Sprache mit ihrer Fülle von Formen, die beherrscht werden müssen. Das komplizierte Regelwerk der Sprache, vor allem das Funktionieren des grammatischen

¹¹ Veröffentlicht in: *Fremdsprachenunterricht* 2000, H. 4, S. 249-253.

Systems, scheint gerade aufgrund seiner formalen Komplexität auf den Aufbau von systematischem Wissen angewiesen zu sein, von Wissen über Gesetzmäßigkeiten und Regeln, wie sie in den Kästchen, den Tabellen und Strukturtafeln unserer Schulgrammatiken beschrieben sind.

2. Erlebte Stundenbeispiele

In der Praxis stellt die Vorstellung vom zu internalisierenden Regelsystem oft genug eine Art Angsttrauma für Lehrende und Lernende dar. Stellvertretend sei hier der Stoßseufzer einer Französischlehrerin wiedergegeben, die die besondere bzw. die schier unlösbare Schwierigkeit beim Erlernen des Französischen so charakterisierte: „In jedem anderen Fach kann ich Teile, Ausschnitte behandeln, einen bestimmten Erdteil, eine bestimmte geschichtliche Epoche; in meinem Fach müssen die Schüler alle Formen auf einmal im Kopf haben, um sprechen zu können. Wie soll man das schaffen?“ Ja vielleicht kann man es so eben gar nicht schaffen! Vielleicht sind es nur noch die für formales Lernen besonders begabten Schüler, die das Kästchen- und Regellernen verkraften können und wollen.

Ich erinnere mich an eine Französischstunde - sie ist vielleicht nicht unbedingt typisch, aber sicherlich auch keine Ausnahme - in der es um die Einführung des Relativpronomens ging. Die Lehrerin hatte sich Satzpaare ausgedacht, die so zusammengesetzt waren, daß daraus ein Hauptsatz mit einem untergeordneten Relativsatz wurde – ganz im Sinne der zu internalisierenden Regel: „Das Relativpronomen vertritt im untergeordneten Satz eine Nominalgruppe, die die gleichen Lebewesen, Dinge oder Sachverhalte bezeichnet wie die Nominalgruppe, von der der Relativsatz abhängt.“

Die Lehrerin gab also z.B. die folgenden beiden Sätze: *Regarde la robe. La vendeuse te montre la robe.* („Sieh dir das Kleid an. Die Verkäuferin zeigt dir das Kleid.“) Daraus sollte gebildet werden: *Regarde la robe que la vendeuse te montre.* („Sieh dir das Kleid an, das die Verkäuferin dir zeigt.“) Oder: *La secrétaire téléphone à un client. Son chef attend ce client.* („Die Sekretärin telefoniert mit einem Kunden. Ihr Chef erwartet diesen Kunden.“) Daraus sollte werden: *La secrétaire téléphone à un client que son chef attend.* („Die Sekretärin telefoniert mit einem Kunden, den ihr Chef erwartet.“) Als ich einen der Schüler fragte, ob es hier denn auch auf den Inhalt ankomme, sah er mich verdutzt an und sagte nach einigem Zögern ganz kategorisch: „Nein, wir üben doch hier nur!“

Geübt wurde das Anwenden der Regel über das französische Relativpronomen; hier wurde nicht sprachlich gehandelt. Das war auch gar nicht möglich, denn die grammatisch wohlgeformten Sätze hatten keine pragmatische Bedeutung. Es ist kaum eine Sprechsituation denkbar, wo jemand dergleichen zu irgendjemandem sagt. Der erste Beispielsatz: „Sieh dir das Kleid an, das die Verkäuferin dir zeigt.“ wäre höchstens als schwerer Vorwurf möglich, mit der entsprechenden Intonation, im Deutschen mit den entsprechenden zusätzlichen Emotionspartikeln: „Nun sieh dir doch gefälligst erst einmal das Kleid an, das die Verkäuferin dir zeigt!“ Bei einem solchen Satz wäre auch für die Schüler die kommunikative Funktion des Relativpronomens ersichtlich geworden, nämlich zu verdeutlichen, welches Kleid denn nun gemeint war. Eine Situierung einschließlich emotionaler Faktoren wäre jedoch bei einer Aneinanderreihung von Beispielsätzen gar nicht verkraftbar. Die wechselnde pragmatische Sinnsuche wäre viel zu anstrengend und ebenso unnatürlich. Denn in der Sprachwirklichkeit habe ich es nicht mit einer Reihung der gleichen Phänomene zur Illustration einer Gesetzmäßigkeit zu tun, sondern mit einem Formgebilde, dem ein bestimmter Inhalt entspricht.

Die gleiche Wirklichkeitsferne ist im Schulunterricht auch bei der Präsentation von Deklinations- und Konjugationsparadigmen festzustellen. Dazu noch ein erlebtes Stundenbeispiel: Es ging um die Einführung des *Passé composé*, und zwar bei den reflexiven Verben. Die Bildung mit *avoir* und *être*, war schon durchgenommen worden. Die Regeln wurden wiederholt, vor allem die komplizierte Tatsache der Veränderlichkeit des Partizips. Die Lehrerin versuchte, das neue

Phänomen situativ einzuführen, indem sie die Beispielsätze für die ersten drei Personen auf sich selbst und die Schüler bezog; das reflexive Verb *se lever* - dt. „aufstehen“ war bekannt:

Je me suis levée vers 5.30. „Ich bin um 5.30 aufgestanden.“

Quand est-ce que tu t'es levé(e)? „Wann bist du aufgestanden?“

Michael s'est levé vers 7.30. „Michael ist um 7.30 aufgestanden.“ usw.

Dann kam das Paradigma mit den acht Personen: *je-tu-il-elle-nous-vous-ils-elles*. Da im Französischen das Partizip sich in Geschlecht und Zahl nach dem Subjekt richtet, wird es formal nun sehr kompliziert. Die in der Grammatikvermittlung routinierte Lehrerin benutzte das Ganze denn auch geschickt als Denksportaufgabe, indem sie z.B. beim Partizip der 2. Person Plural sagte: „Jetzt bin ich mal gespannt. Welche Möglichkeiten haben wir denn jetzt? Hier müssen wir also ganz genau aufpassen!“ Zur Information für die des Französischen nicht mächtigen Leser: Hier gibt es vier verschiedene formale Endungen bei *vous*: jeweils für die weibliche oder männliche Markierung und für die Singularmarkierung (im Dt. „Sie“ großgeschrieben) oder Pluralmarkierung (im Dt. „ihr“).

In der folgenden Stunde wurde die letzte Hürde des grammatischen Kapitels *Passé composé* genommen: reflexive Verben mit einem nachfolgenden direkten Objekt: *Nathalie s'est lavé les mains*. - „Nathalie hat sich die Hände gewaschen.“ Hier wird nun gar nichts mehr verändert. Salopper Kommentar der Lehrerin: „Jetzt müssen wir wieder alles vergessen, was wir gelernt haben.“ Ein Eindruck ist sicherlich bei den Schülern haften geblieben, vielleicht fürs ganze Leben: Französisch ist eine schwere Sprache, Ansporn für die einen, allerdings die wenigsten; Resignation für die anderen, die meisten. Die Aussicht, daß die Schüler nach der Behandlung des *Passé composé* die entsprechenden Formen auch beherrschen, d.h. daß sie sie in der Kommunikation richtig verwenden können, wurde von der Lehrerin selbst als sehr gering eingestuft

3. Zur Dichotomie von Wissen und Können

Einer solchen Art von Fremdsprachenunterricht liegt die weit verbreitete Vorstellung zugrunde, daß zunächst ein bestimmtes sprachliches Wissen, bestimmte sprachliche Kenntnisse im Bereich von Grammatik, Lexik, Phonetik und Orthographie sowie in der Landeskunde zu erwerben seien, und daß dieses Wissen, diese Kenntnisse dann beim Sprachvollzug, also beim Hören, beim Lesen, beim Sprechen und beim Schreiben angewendet werden müßten, damit sich Können entwickle.

Diese unterrichtspraktisch wirksame Dichotomie von Wissen und Können kann sich auf Modelle der theoretischen Linguistik und Psycholinguistik berufen. Als Noam Chomsky, der prominenteste Vertreter der Linguistik in den 60er Jahren, gegen die behavioristische Richtung in Linguistik und Psychologie zu Felde zog, tat er dies vor allem mit dem Argument, daß der kreative Aspekt des Sprachgebrauchs erklärt werden müsse. Die Sprachbeherrschung beruhe nicht auf gelernten *patterns*, also einzelnen sprachlichen Verhaltensmustern, sondern auf einem System abstrakter Regeln, kraft derer „der Sprecher unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln macht“. Dieses berühmt gewordene Diktum stammt von Wilhelm von Humboldt, aus seiner Schrift „Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts“ (1830-35). Chomsky zitiert Humboldt als Beleg für seine These, die Grammatik stelle einen eigenständigen, in sich funktionierenden formalen Regelapparat dar, der losgelöst von der pragmatischen Kompetenz, also der von Äußerungswünschen bestimmten tatsächlichen Sprachverwendung, betrachtet und beschrieben werden könne.

Im Humboldtschen Kontext liest sich das Zitat allerdings so: „Sie (die Sprache) steht ganz eigentlich einem unendlichen und wahrhaft gränzenlosen Gebiete, dem Inbegriff alles Denkbaren gegenüber. Sie muß daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen, und vermag

dies durch die Identität der Gedanken- und Spracheerzeugenden Kraft.“² (477) Es ist also nach Humboldt eine einzige Kraft, die die Gedanken und die Sprache erzeugt. Alle sprachlichen Formen dienen dem lebendigen Ausdruck des Gedankens: die Wörter, die die Begriffe bezeichnen, ebenso wie die Grammatik, die die Begriffe im Satz verknüpft und damit die logischen Beziehungen des Denkens widerspiegelt.

Unmißverständlich heißt es an anderer Stelle: „Das Zerschlagen in Wörter und Regeln ist nur ein todes Machwerk wissenschaftlicher Zergliederung.“³ Aus dem „todten Machwerk“, das für die Wissenschaft evtl. noch zu verkraften wäre, kann im Unterricht nur zu leicht ‘Stückwerk’ werden. Das Lerngeschehen gerät ins Stocken und ins Stottern. Es kann nicht mehr rund laufen, weil das organische Ganze, wenn es einmal zerstückelt wird, sich nicht einfach durch Addition wieder zusammenfügt. Das formale Wissen um Wörter und grammatische Regeln läßt sich offenbar nicht so ohne weiteres in die den ganzen Menschen erfordernde Fähigkeit zur inhaltlichen Kommunikation überführen.

4. Das Jenaer Innovationsprojekt zum Französischunterricht

Hier setzt das ganzheitsdidaktische Lehr- und Lernkonzept an, das zur Zeit im Rahmen des Jenaer Innovationsprojekts zum Französischunterricht mit 10 Klassen in Jena und Umgebung im Anfangsunterricht erprobt wird, und zwar in einem mittlerweile 10. Schuljahr - der Pilotklasse im 4. Lernjahr - sowie in mehreren 7. und 8. Klassen. Es sind vor allem drei Hauptprinzipien, durch die sich dieser von der Idee der Ganzheit getragene Französischunterricht vom herkömmlichen Unterricht unterscheidet:

(1) An erster Stelle steht die Primärmotivierung durch den Äußerungswunsch des Schülers. Es sind seine Gedanken, Gefühle, Urteile und Wertungen, seine Kenntnisse und Mutmaßungen über Dinge und Personen, über Ereignisse und Beziehungen, seine Fragen an die ihn umgebende Welt, die im Unterricht ihren sprachlichen Ausdruck finden sollen.

Das bedeutet den Verzicht auf vorgegebene Lehrbuchtexte, soweit sie die Funktion haben, neuen Wortschatz und neue Grammatik einzuführen. Statt dessen muß dem Lehrer - in einem noch zu erstellenden ‘Lehrerbuch’ - Dialogmaterial zur Verfügung stehen, aus dem er, thematisch geordnet, möglichst viele Fragen und Antworten mit gängigen Varianten entnehmen kann, die deutschen Schülern einer bestimmten Altersgruppe wohl einfallen könnten. Während man sich auf gemeinsame Fragen einigt, können die Antworten unterschiedlich ausfallen. Deshalb fertigt jeder Schüler ein individuelles Dialogblatt an, auf dem die gemeinsamen Fragen individuell beantwortet sind. Diese Dialogblätter, für jedes Thema eins, enthalten im Durchschnitt etwa 15 Fragen und Antworten. Sie sind die Grundlage für das eigene Lernen. Sie ersetzen gleichsam als Lernmaterial die Texte und Übungen des traditionellen Lehrbuchs.

Der Unterricht ist damit nicht mehr an eine grammatische Progression im herkömmlichen Sinne gebunden, d.h. an eine Stufung, nach der die grammatischen Phänomene eines nach dem anderen durchgenommen werden. Die Reihenfolge richtet sich nun danach, welche grammatische Struktur für die Versprachlichung der Kommunikationsbedürfnisse der Schüler gerade gebraucht wird. Der Lehrer kann allerdings sprachlich aufgrund der möglichen Varianten ein bißchen steuern und so darauf achten, daß z.B. nicht zuviel Neues auf einmal vorkommt, vor allem nichts, was sich gegenseitig behindert, indem es verwechselt werden kann.

(2) Das zweite Prinzip ist das Arbeiten mit lexiko-grammatischen Lerneinheiten, d.h. mit Formgebilden, in denen Grammatik und Wortschatz integriert sind, und die der Schüler als Formentsprechungen für seine Inhaltsvorstellungen empfindet.

² *Schriften zur Sprachphilosophie*, in: Werke in fünf Bänden, hg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Stuttgart 1963, S. 477.

³ S. 418f.

Diese Einheiten - sie werden gegenwärtig bei der Entwicklung des Unterrichtsmaterials erstellt und in begleitenden Forschungsarbeiten durch eine EDV-Analyse eines Korpus von Gesprächsaufnahmen validiert - diese Einheiten können natürlich keine vollständigen Sätze oder idiomatische Ausdrücke sein. Damit würde man dem kreativen Aspekt der Sprachverwendung nicht gerecht (und hinter Chomsky zurückfallen, anstatt ihn zu überwinden!). Es müssen Einheiten sein, deren Struktur vom Schüler durchschaut wird (so daß er sie auch in sich variieren kann), und er muß sie mit anderen Einheiten zu größeren Sinngebilden verbinden können. Sie ersetzen das Lernen von isolierten Vokabeln, Regeln und Konjugationsparadigmata.

Statt also zu lernen, wie man im Französischen die 1. Person Singular Präsens von *avoir* ('haben') bildet, lernt der Schüler sofort das nach Person, Numerus und Tempus markierte Formgebilde *j'ai* ('ich habe'), und er lernt, wie er diese Einheit mit anderen sinntragenden Formeinheiten zu größeren Inhaltsaussagen verbinden kann, etwa zu der Altersangabe *J'ai - douze ans*, zu der Angabe über Familienverhältnisse *J'ai - un frère*, zu Angaben über das eigene Äußere, z.B. die Augenfarbe: *J'ai - les yeux marron* (etwa in einem bei den Schülern im Moment sehr beliebten 'Freundschaftssteckbrief') oder zu Angaben zur Unterrichtsdauer *Le lundi - j'ai cours - de 7.45 à midi 30*. Im letzten Beispiel sind drei Lerneinheiten zusammengefügt, die im übrigen als solche u.a. an ihrem Rhythmus zu erkennen sind. *J'ai cours* ('ich habe Unterricht') bildet im Französischen eine rhythmische und gleichzeitig auch eine semantische Einheit, d.h. zwischen *j'ai* und *cours* entsteht keine Pause. Auch das *j'ai* als Bestandteil des Perfekts stellt für sich keine Lerneinheit dar; es bildet nur zusammen mit dem Partizip eine rhythmische und semantische Einheit, z.B. in der auf die vergangenen Ferienaktivitäten bezogenen Aussage *J'ai passé - quelques jours - à Munich*.

(3) Das dritte Prinzip läßt sich als natürliche Kommunikationshaltung beim Umgang mit Texten umschreiben. Diese veränderte Schülerhaltung kommt bei der Textproduktion dadurch zum Tragen, daß die Schüler nur Texte verfassen, die in der Sprachwirklichkeit vorkommen. In den Dialogen versprachlichen sie ihre eigenen Äußerungswünsche im Hinblick auf Gespräche mit französischen Partnern - mit der längerfristigen Perspektive von gegenseitigen Besuchen, des Kennenlernens von Land und Leuten. Diese Vorstellung der echten Kommunikation ist es ja, die als konkrete Anforderung hinter dem gesamten Lernaufwand steht. Daß der Dialog vorerst mit den Klassenkameraden in Französisch geführt wird - das nehmen die Schüler als notwendige Trainingssituation hin. Die Briefe, die die Schüler ebenfalls verfassen, und die sich sehr gut als Klassenarbeit eignen, haben hier schon eine realere Funktion. Sie werden nämlich tatsächlich abgeschickt, sobald sich eine Partnerklasse gefunden hat. In den Briefen werden die Aussagen aus den Dialogen verwendet, zuzüglich einiger textverknüpfender Floskeln, die daraus einen kohärenten Monolog machen. Die Fragen an den Partner werden eingeflochten oder an den Schluß gestellt.

Die natürliche Kommunikationshaltung bei der Textrezeption, also beim Hören oder Lesen von Texten, zeigt sich darin, daß die Aufmerksamkeit der Schüler hierbei allein auf das Verstehen gerichtet ist. Sie kümmern sich nicht um unbekannte Wörter und grammatische Strukturen, sondern versuchen, den Sinn herauszubekommen, weil sie wissen wollen, was im Text drin steht. Sie wenden dabei eben jene sog. Verstehensstrategien an, von denen in der Rezeptionsforschung jetzt soviel die Rede ist. Aus dieser natürlichen Haltung folgt auch, daß die Formen als Träger der Bedeutung nur ausnahmsweise im Gedächtnis behalten werden. Meist kann man ja nicht 'wörtlich' wiederholen, was man gehört oder gelesen hat, sondern eben nur 'sinngemäß'. Das verstehende Hören oder Lesen von Texten wird deshalb in dem hier skizzierten Unterricht nicht dazu benutzt, neue Wörter oder grammatische Strukturen einzuführen. Das schließt natürlich nicht aus, daß ab und zu bei dem einen oder anderen Schüler mal etwas hängenbleibt. Warum und wie das geschieht, ist ein eigener interessanter Forschungsaspekt.

5. Einblicke in die konkrete Unterrichtswirklichkeit

Aus der Unterrichtswirklichkeit in den Erprobungsklassen sei zunächst die jeweils am Anfang der Stunde stehende mündliche Leistungskontrolle vorgestellt. Sie erfolgt möglichst in jeder Stunde und betrifft immer zwei Schüler, entweder ein festes Paar, d.h. die Banknachbarn, die bei der Partnerarbeit immer zusammenarbeiten, oder ein vom Lehrer ad hoc gewähltes Paar. Die beiden Schüler tragen einen Dialog vor, der aus den vorher gemeinsam erarbeiteten Fragen und Antworten besteht, die die Klasse zu einem bestimmten Themenbereich versprachlichen wollte. Je nach Aufgabenstellung oder auch nach eigener Wahl kommen Fragen aus einem oder mehreren Themenbereichen.

Die Schüler stehen meist vor der Klasse. Sie können, wenn sie wollen, ihre Fragekärtchen in der Hand halten. Das sind kleine Karteikarten, auf denen sie die einzelnen Fragen nach der Erarbeitung aufgeschrieben haben. Für die Schüler sind die Fragekärtchen ganz wichtig. Sie sind etwas Handfestes, mit dem sie gerne hantieren und mit dem sie auch vorher in Partnerarbeit geübt haben. Sie dürfen die Kärtchen bei der Leistungskontrolle als Gedächtnisstütze benutzen und einen kurzen Blick darauf werfen. Sie dürfen jedoch nicht ablesen, denn das Gelernte muß ja 'im Kopf' sein.

Die Leistungskontrolle - nach sieben Monaten Französischunterricht - hört sich etwa wie folgt an. Es stellt zuerst der eine die Fragen, und der andere antwortet und nachher umgekehrt:

<i>Tu t'appelles comment?</i>	<i>Je m'appelle Martin.</i>
<i>Tu as un frère?</i>	<i>Non, je n'ai pas de frère, mais j'ai une sœur.</i>
<i>Elle a quel âge?</i>	<i>Elle a neuf ans.</i>
<i>Tu habites où?</i>	<i>J'habite à Iéna.</i>
<i>C'est une grande ville?</i>	<i>Oui, à Iéna, il y a cent mille habitants.</i>
<i>Tu vas à quelle école?</i>	<i>Je vais au lycée Ernst-Haeckel.</i>
<i>Tu es dans quelle classe?</i>	<i>Je suis en septième b.</i>
<i>Comment vas-tu à l'école?</i>	<i>J'y vais en bus.</i>
<i>Tu apprends des langues étrangères?</i>	<i>Oui, j'apprends deux langues étrangères: l'anglais et le français.</i>
<i>Qu'est-ce que tu aimes faire?</i>	<i>J'aime jouer au foot et j'aime jouer du keyboard.</i>
<i>Quel est ton footballeur préféré?</i>	<i>Mon footballeur préféré, c'est Jürgen Kliensmann.</i>

In solch einem Dialog erleben die Schüler die quasi perfekte Totalität des Französischen auf engstem Raum, mit ihren begrenzten sprachlichen Mitteln. Das Ganze erfolgt in einer Geschwindigkeit, die der des muttersprachlichen Sprechens sehr nahe kommt. Das heißt, die Schüler sprechen verschieden schnell, und zwar in dem Tempo, das sie sich in der Muttersprache angewöhnt haben. Die Klasse hat konzentriert mitgehört, denn das Ergebnis wird gemeinsam bewertet. Die Kriterien sind: Verständnis der Fragen und richtige Reaktion - Schnelles Reagieren - Länge des Dialogs - Sprachliche Richtigkeit, also Aussprachefehler (man muß es ja verstehen können) und lexiko-grammatische Fehler in den Lerneinheiten.

Der obige Dialog deckte die Themenbereiche *Moi et ma famille* - *Où j'habite* - *Mes préférences* - *Mon école* ab, natürlich ausschnittsweise, nicht vollständig. So weit kommt man in einer Gymnasialklasse mit vier Wochenstunden vom Schulanfang bis kurz vor den Osterferien.

Zu diesem Zeitpunkt bot sich der Themenbereich *Les vacances de Pâques* an. Er konkretisierte sich in der Situation, daß die Schüler ihre Ferienpläne versprachlicht haben wollten. Folglich wurde die Form der Zukunft eingeführt, und zwar das *Futur composé*, die Zeit, die mit *aller* + Infinitiv gebildet wird. Auf die von den Schülern gemeinsam gewünschte Frage: *Qu'est-ce que - tu vas faire - pendant les vacances de Pâques?* bekam nun jeder die Antwort mit seinen spezifischen Ferienaktivitäten. (Der Unterschied ist allerdings meist nicht so groß, daß das Vokabular allzusehr auseinander driftet.)

Die in der hier beobachteten Klasse von den Schülern benötigten Antworten lauteten z.B.:

Ganzheit

Je vais aller chez ma cousine - Je vais partir avec mon équipe de hockey - Je vais rester à Jéna - Je vais faire des promenades avec mon chien - Je vais jouer au volley - Je vais dormir longtemps - Je vais lire.

Eine Verwechslung mit der vorher bei den *Préférences* gelernten Struktur *J'aime* + Infinitiv war nicht festzustellen. *J'aime lire* z.B. war offenbar fest an die Situation: „Aussagen über Vorlieben“ gekoppelt; die neue Struktur *Je vais lire* wurde inhaltlich fest mit der Sprechsituation „Ferienpläne machen“ verbunden.

Nach den Osterferien ging es mit einem neuen Thema bzw. einer neuen Situation weiter. Die Erinnerung an die Ferien war noch ganz frisch. Was lag näher, als diese Erinnerung im Französischunterricht zu verarbeiten? Natürlich wollten die Schüler gerne erzählen, was sie in den Ferien gemacht hatten. Die gewünschte Ausgangsfrage lautete nun:

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances de Pâques?

Alle Verben, die die vergangenen Ferientätigkeiten zum Ausdruck brachten (einige, keineswegs alle waren identisch mit den geplanten Tätigkeiten), mußten nun in die Vergangenheitsform gebracht werden, ohne Rücksicht darauf, ob die Partizipien regelmäßig oder unregelmäßig waren, ob das Verb mit „haben“ oder mit „sein“ gebildet wurde. Da die Zeiten des Aufstehens und des Zubettgehens für die Schüler ganz wichtig waren und die Verben dafür im Französischen reflexiv sind, wurden die Schüler zwar nicht in einer einzigen Stunde, aber doch innerhalb von 2-3 Stunden mit Formen aus allen möglichen Paradigmata konfrontiert. Sie lernten die verlangten Formen hier in enger Verbindung mit dem, was sie über sich sagen wollten, mit ihrem Erleben. Tatsächlich traten weder jetzt noch später Verwechslungen oder größere Unsicherheiten auf.

Es wurden z.B. folgende Antworten benötigt und als lexiko-grammatische, rhythmische Sinneinheiten gelernt:

J'ai passé quelques jours à Munich.

J'ai fait du camping.

Je suis allé(e) au cinéma.

Je suis allé(e) voir mes grands-parents.

Je me suis levé tard le matin.

Je me suis couché vers minuit.

Daß diese Fülle an sprachlichen Formen von den Schülern verkräftet, d.h. beherrscht und behalten wird, hängt höchst wahrscheinlich damit zusammen, daß sie ihnen sozusagen in einem lernpsychologisch fruchtbaren Moment angeboten werden. Aufgrund seines Äußerungswunsches ist der Schüler hoch motiviert, die sprachlichen Mittel zum Ausdruck seines Inhalts zu bekommen. Er nimmt die Mittel deshalb dankbar und begierig auf und ist auch daran interessiert, sie zu behalten, sozusagen zur Erhöhung seiner dauerhaften Äußerungskapazität.

Wie sehr das Lernen vom Äußerungswunsch des Schülers aus ihn ganzheitlich anspricht, sei zum Schluß noch an einem kleinen Beispiel illustriert, das mir als Beobachter unvergeßlich bleiben wird. Es ging um den Wandertag (*Notre journée de randonnée*), den die Schüler beschreiben wollten. Die Schülerin, deren Vater den Garten als Ausflugsziel für diesen Tag zur Verfügung gestellt hatte, wiederholte nach der Erarbeitung den folgenden Satz Sinneinheit für Sinneinheit:

Nous avons mangé des saucisses des steaks et des petits pains.

Ich sehe Sabine noch vor mir, wie sie diese Aussage aus ihrem Gedächtnis holt, und wie sie - so schien es mir - die einzelnen sprachlichen Einheiten mit der erlebten Wirklichkeit verband, mit dem Duft der gegrillten Würstchen und Steaks, mit den frischen Brötchen, mit der ganzen freundschaftlichen Atmosphäre, die diesen Wandertag für die ganze Klasse, einschließlich der Lehrerin, zu einem schönen Gemeinschaftserlebnis hatte werden lassen. In diesem Unterrichtsmoment war ganzheitliches Lernen wirklich zu spüren.

6. Das Eigene und das Fremde

Das letzte Beispiel weist gleichzeitig jedoch auch auf eine Problematik hin, die bis jetzt noch nicht angesprochen wurde, die interkulturelle Komponente der Kommunikationsfähigkeit. Die französischen Schüler, die in den Briefen ihrer deutschen Partner die *journée de randonnée* beschrieben finden, haben weder bei der ganzen Veranstaltung noch bei dem, was da gegessen wurde, eine konkrete Vorstellung, denn das gibt's in Frankreich so nicht. Der französische Lehrer müßte es ihnen also erklären - das mit dem Wandertag - das mit dem Picknick - das mit den Würstchen, die eben keine Frankfurter sind. (*Des saucissses de Francfort* sind in Frankreich die einzigen bekannten deutschen Würstchen, und die haben ja bekanntlich nicht viel mit den Thüringer Rostbratwürstchen gemein). Auch die Steaks sind trotz des gemeinsamen Wortes nicht die gleichen: ein deutscher Schweinenacken ist eben kein französisches Rindersteak; und deutsche Brötchen schließlich sind für die Franzosen auch in der Umschreibung als „kleine Brote“ (*des petits pains*) nicht faßbar. Am besten natürlich, man kommt her und probiert alles. Aber bevor man herkommt, müßten sozusagen die mentalen und gefühlsmäßigen Grundlagen für die interkulturelle Verständigung gelegt worden sein, denn sonst könnte das Ganze auch schiefgehen.

Wenn die deutschen Schüler von den kleinen Dingen ihrer Welt berichten dürfen, die für sie keineswegs banal, sondern höchst bedeutsam sind, dann werden sie auch die kleinen Dinge ernst nehmen und verstehen wollen, die ihnen aus der fremden, hier der französischen, Welt von ihren Altersgenossen berichtet werden. Das Fremde erscheint dann nicht mehr als unverständlich und damit als nicht so gut, wenn es mit den Augen, d.h. aus der Schreibperspektive des Partners gesehen wird, nämlich als genauso vertraut, selbstverständlich und damit für ihn gut wie für mich das Eigene. Es ist zwar vielleicht anders, aber es liegt auf der gleichen Ebene der Akzeptanz

Auf diese Weise kann interkulturelle Verständnissfähigkeit von den ersten Wochen des Fremdsprachenunterrichts an entwickelt werden. Sie entsteht nicht durch landeskundliche Texte, deren Informationsgehalt die Denk- und Gefühlsstrukturen der Schüler nicht berührt, der sie sozusagen kalt läßt. Solch ein totes Wissen bleibt wirkungslos, und seine Anhäufung in den folgenden Lernjahren trägt kaum zum wirklichen Verstehen bei.

Wie also soll das Fremde in den Unterricht kommen, der in den Erprobungsklassen ja zunächst ganz auf die eigene Welt fixiert ist. Es seien hier nur einige Perspektiven aufgezeigt im Hinblick auf ein noch zu erstellendes Lehrwerk. Den Texten, die von den Schülern produziert werden, müßten thematisch ähnliche Texte von französischen Schülern gegenüberstehen, evtl. im Studio neu aufgenommen und auch überarbeitet. So könnten die Dialoge als Hörtexte präsentiert werden, die die deutschen Schüler mit der französischen Schul- und Freizeitwelt vertraut machen, die zum Vergleich und auch zur Diskussion anregen. Bearbeitete französische Schülerbriefe (auf der Grundlage echter Briefe) hätten dieselbe Funktion im schriftlichen Bereich. Alle Texte sollten sprachlich schwieriger sein als die Texte, die die deutschen Schüler selbst zustande bringen, um das Verstehen unbekannter Texte von Anfang an auf höherem Niveau zu trainieren.

Auf dieser Grundlage ist dann sehr schnell auch die Welt der Geschichten, der Poesie und des szenischen Spiels in das Klassenzimmer zu holen, die Welt der Fiktion also, die den Horizont erweitert, die über die Banalität des begrenzten Alltags - auch wenn sie von den Schülern zunächst nicht so empfunden wird - hinaus weist und den Raum öffnet für die Unendlichkeit der Phantasie. Das Lehrwerk - auch das für den Anfangsunterricht - müßte zum größten Teil aus solchen fiktionalen Lese- und Hörtexten (z.B. Rundfunk-Hörspielen u.ä.) bestehen, gleichsam als Pool, als Fundgrube, die für jeden Geschmack etwas bereithält.

Am Ende des ersten Lernjahres kann mit der ersten zusammenhängenden Geschichte begonnen werden, die die Schüler mit einer natürlichen Lesehaltung angehen. Als ich kürzlich einen der schwächeren Schüler in einer Projektklasse fragte, ob das Lesen schwer sei, meinte er: „Doch schon, aber wenn man weiterliest, dann versteht man's.“ Zu Beginn des zweiten Lernjahres sind dann problemlos auch Hörspiele einzusetzen und von da an, d.h. von der Mitte des zweiten Lernjahres an, ist der Weg frei für die authentische Lektüre, d.h. für Texte, die für Franzosen

Ganzheit

geschrieben sind und die die gleichaltrigen Franzosen auch lesen. Überhaupt könnte es nicht schaden, wenn man sich bei der Lektüre - ob nun geschichtlicher, geographischer, soziologischer u.ä. Texte oder bei Texten der «belles lettres» - an dem orientierte, was auch die französischen Jugendlichen lesen - immer eingedenk der Tatsache, daß man als Pädagoge die Jugend auch für Horizonte gewinnen möchte, die sie noch nicht kennt, aber das gilt ja ebenso für die Franzosen. Das gegenseitige Verstehen würde durch eine gemeinsame Lektürebasis sicherlich gefördert werden. Entsprechend dem erweiterten Textbegriff gehören zu dieser Basis dann natürlich auch Radio- und Fernsehsendungen sowie Filme.

Vom Verstehen noch einmal kurz zurück zum Verfassen eigener Texte. Die Produktion kann von der Rezeption insofern profitieren, als die Schüler - angeregt durch die fiktionalen Texte - ihrer eigenen Phantasie freien Lauf lassen und Texte schaffen, durch die - unabhängig von ihrem künstlerischen Wert - die Schaffensfreude angeregt wird und verborgene Fähigkeiten ihrer Persönlichkeit sich frei entfalten können. Die Förderung der Kreativität ist eine Forderung, die nicht nur in der pädagogischen, sondern auch in der fremdsprachendidaktischen Literatur schon seit langem eine Rolle spielt. Sie gehört selbstverständlich mit zu einem Unterricht, der dem Ganzheitskonzept verpflichtet ist.