

Krista Segermann

Das Jenaer Reformkonzept "Innovativer Französischunterricht"

(veröffentlicht in: *Fünf Jahre Zentrum für Didaktik*, Festschrift für Will Lütgert 2006, 113-122)

Vorbemerkung

Das Projekt "Innovativer Französischunterricht" wurde mit Unterstützung des Zentrums für Didaktikforschung entwickelt, wofür an dieser Stelle vor allem dem amtierenden Direktor und Jubilar dieser Festschrift, Will Lütgert, ein herzliches Dankeschön gesagt sei. Unter seiner Leitung fand im Oktober 2001 unter dem Titel "Jenaer Reformansatz im Fremdsprachenunterricht" ein Symposium statt, auf dem das Unterrichtskonzept von Vertretern der Jenaer Forschungsgruppe (Brigitta Enke, Anne Lequy und Kerstin Rusteberg unter Leitung von Krista Segermann) vorgestellt und mit Beiträgen von namhaften Fremdsprachendidaktikern und Sprachpsychologen (Hans Barkowski, Henning Düwell, Jürgen Kurtz, Dieter Wolff und Gudula List) diskutiert wurde.

Das Projekt beinhaltet zwei Hauptarbeitsbereiche: a) die Entwicklung einer neuen Unterrichtskonzeption für den Französischunterricht sowie die Erstellung entsprechender Unterrichtsmaterialien, b) Grundlagenforschung hinsichtlich der für die Konzeption konstitutiven kommunikativen Lerneinheiten, die aus lexiko-grammatischen Bausteinen bestehen. Damit ordnet das Projekt sich in den Forschungskontext inhalts- und gebrauchsbbezogener Sprachanalyse ein, die unter dem Primat der didaktischen, auf Fremdsprachenvermittlung für sprachspezifische Adressatengruppen gerichteten Perspektive erfolgt. Die Grundlagenforschung findet gegenwärtig ihre Fortsetzung darin, dass die kommunikativen Lerneinheiten im Wechselspiel von empirischer und systematischer Forschung unter Einsatz elektronischer Korpusanalysen nunmehr für ein fortgeschrittenes Lernniveau ermittelt und systematisiert werden.

Die unter dem Titel "Innovativer Französischunterricht" bekannt gewordene neue Unterrichtskonzeption umfasst die ersten Lernjahre, in denen normalerweise nach einem Lehrbuch mit festgelegter grammatischer Progression unterrichtet wird. Die vorgeschlagenen Änderungen bzw. 'Innovationen' beziehen sich vor allem darauf, dass der Fortgang des Unterrichts nicht mehr durch die Arbeit mit Lehrbuchtexten bestimmt wird, die den Schülern die zu lernenden grammatischen Phänomene und Vokabeln liefern, sondern durch sog. Schülerdialoge, d.h. Fragen und Antworten zu Themen aus ihrer Lebenswelt, wie z.B. «Ma famille et moi», «Mon école», «Mes préférences». Diese Dialoge werden gemeinsam erarbeitet, indem die Schüler entscheiden, welche Inhalte sie versprochenen wollen und der Lehrer ihnen – *sur demande* – die jeweiligen französischen Formen gibt, die sie für ihre Äußerungswünsche brauchen. Eine Progression nach grammatischen Phänomenen ist damit nicht mehr möglich.

Das Jenaer Reformkonzept wird seit nunmehr fast 10 Jahren im Sekundarschulbereich eingesetzt und laufend erweitert. Im Jahre 2001 hat eine Evaluation im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums stattgefunden. Es wurden in zwei Projekt-Klassen (PK) und zwei Nicht-Projekt-Klassen (NPK) jeweils des dritten Lernjahrs die kommunikativen Fähigkeiten Hören und Sprechen (interview) sowie Lesen und Schreiben (Beantwortung eines Briefes) getestet. Die Schüler der PK verstanden rd. 6% mehr als die der NPK. Beim Sprechen produzierten die Schüler der PK 23% mehr richtige Äußerungen als die der NPK, beim Schreiben waren es 100 % mehr korrekte Äußerungen, d.h. bei den Projekt-Klassen war der kommunikative Output doppelt so hoch. Der Fehlerquotient in den sprachlichen Teilbereichen (Grammatik, Wortschatz, Aussprache) lag bei den PK im Mündlichen insgesamt um rd. 3,5 Punkte, im Schriftlichen um 0,5 Punkte niedriger.

Lerntheoretische Grundlagen

Die Haltung des Lehrers seinem Fachunterricht gegenüber wird – neben seinen pädagogischen Prinzipien und seinen psychologischen Voraussetzungen – entscheidend davon geprägt, was er über das Lehren und Lernen einer Fremdsprache, hier speziell der französischen Sprache, denkt. Jeder

Lehrer hat demnach eine 'subjektive' Lehr-/ Lerntheorie, die ihm als Leitlinie für sein unterrichtliches Handeln dient. Die von den verschiedensten Seiten (Ausbildung, Fortbildung, Kollegen) an ihn heran getragenen oder von ihm selbst entwickelten konkreten unterrichtlichen Verfahren sind durchweg Ausfluss seiner Grundüberzeugungen in bezug auf das Fremdsprachenlernen. Diese subjektive Theorie lässt sich meist nur sehr schwer formulieren, da sie größtenteils unbewusst ist bzw. nicht reflektiert wird. Sie nährt sich aus vermeintlichen 'Selbstverständlichkeiten' und fragt nicht nach 'Legitimation' oder bezieht diese aus der Annahme, es handle sich um wissenschaftlich abgesicherte Tatsachen.

Die subjektive Theorie des Lehrers kann nicht losgelöst von der Zielvorstellung des Unterrichts gesehen werden. Dennoch entwickeln sich beide nicht unbedingt parallel, so dass es durchaus zu Widersprüchen bzw. Reibungen zwischen Ziel und Weg kommen kann. Dies scheint gegenwärtig der Fall zu sein. Das vom Lehrplan vorgegebene (und von der Gesellschaft eingeforderte) Ziel der "fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit" bzw. der "Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen" (Thüringer Lehrplan) wird - vor allem für den Französischunterricht - von vielen Lehrern zunehmend als mit den Mitteln und unter den heutigen Umständen des schulischen Unterrichts nicht erreichbar angesehen. Andererseits verstärkt sich der Druck von außen, so z.B. durch die Einführung des "Europäischen Portfolio der Sprachen", das künftig die kommunikativen Leistungen aller Schüler in Europa auf einer vergleichbaren Skala messen soll.

Das Jenaer Reformkonzept geht davon aus, dass es u.a. auch die praktizierten unterrichtlichen Verfahren sind, die ein Erreichen des Lernziels erschweren. Da diese 'herkömmlichen' Verfahren – wie wir sahen – auf bestimmten Auffassungen über das Fremdsprachenlernen beruhen, müssen mögliche Änderungen hier ansetzen. Welche Auffassungen sind es nun, die dem Erreichen des Lernziels im Wege stehen und inwiefern ist die subjektive Lehr-/ Lerntheorie zu revidieren? Im Folgenden werden die im Jenaer Reformkonzept enthaltenen Änderungen in vier Punkten dargestellt.

Punkt 1:

Kommunikationsfähigkeit in einer fremden Sprache lässt sich nicht dadurch erreichen, dass Vokabeln und grammatische Phänomene gelernt werden, die beim kommunikativen Sprechen und Schreiben 'anzuwenden' sind, sondern dadurch, dass der Schüler (neuronale) *Verknüpfungen* herstellt *zwischen seinen Äußerungswünschen und den entsprechenden Formen der französischen Sprache*.

Erläuterung:

Kommunikation kommt nicht dadurch zustande, dass man Wörter nach den Regeln der Grammatik zu Sätzen zusammenfügt. Der 'herkömmliche' Unterricht erweckt jedoch in seiner methodischen Gestaltung oft genug den Anschein, als beruhe er auf dieser (fragwürdigen) Grundannahme. Die gängige Praxis zeigt, dass zwischen der Anwendung von Vokabel- und Grammatikkenntnissen in formorientierten Übungen und dem kommunikativen Sprechen und Schreiben ein tiefer Graben liegt, der auch durch die sog. Transferübungen kaum überbrückt werden kann. Der vor der sog. kommunikativen Phase – und damit von ihr getrennt – verlaufende Erwerb von phonetischen, lexikalischen und grammatischen Kenntnissen erweist sich sprachlernpsychologisch als Irrweg.

Die kommunikative Funktion der Sprache besteht bei der Produktion darin, dass ein für den Sprechenden oder Schreibenden bedeutsamer Inhalt, d.h. etwas, was er von sich aus sagen oder schreiben will, mit Hilfe von Sprache an einen Adressaten vermittelt, d.h. 'versprachlicht' wird. 'Lernen' muss der Schüler also die Zuordnung von Inhalt und Form, d.h. die Verbindung zwischen dem, was er mitteilen will und den französischen Formensprechungen. Diese 'Formen' müssen dem Schüler allerdings so präsentiert werden, dass er mit ihnen kreativ umzugehen lernt. Das bedeutet, dass er die kommunikative Äußerung in einzelne 'Bausteine' zerlegen und diese zu neuen Äußerungen zu-

sammensetzen kann. Auf diese Weise wird er mit der 'Bauweise' der französischen Sprache vertraut. Diese Struktureinsicht gewinnt der Schüler auf der Grundlage seines 'Wissens' um die Funktion von Sprache, d.h. aufgrund seiner muttersprachlichen Kompetenz. Der Schüler 'weiß' intuitiv um die Zuordnung von Inhalt und Form. Auf der Folie seiner Muttersprache lernt er nun, seinen Äußerungswünschen die spezifisch französischen Formen zuzuordnen. Er muss also nicht zuerst auf abstrakte grammatische Phänomene zurückgreifen und lernen, welche Formen das Französische für das Possessivpronomen besitzt oder wie bestimmte Verbarten konjugiert werden. Stattdessen lernt er im konkreten kommunikativen Sprachvollzug, d.h. durch sprachliches Handeln, mit welchen Formen das Französische das jeweils gewählte Inhaltskonzept ausdrückt. Die darin enthaltene 'Grammatik' muss ihm nur in den Fällen bewusst gemacht werden, wo sein intuitiver Rückgriff auf die Muttersprache zu Fehlleistungen führt, weil die Struktur in beiden Sprachen sich als unterschiedlich erweist.

Wenn der Schüler also ausdrücken will, dass er Geschwister hat oder ein Haustier, so lernt er 1. dass die französische Äußerung genauso 'gebaut' wird wie die deutsche, nämlich auch mit dem Verb 'haben', und 2., dass die konkrete französische Form für die 1. Person *j'ai* heißt und die für einen kommunikativen Dialog erforderliche Form für die 2. Person *tu as*. Mehr als diese beiden Formen braucht er zunächst nicht. Die Formen von 'haben' für die weiteren Personen werden ihm dann gegeben, wenn er sie zur Versprachlichung seiner kommunikativen Bedürfnisse benötigt. Lernpsychologisch scheint es günstiger zu sein, zwei Formen an konkrete Inhaltskonzepte zu binden, als sich sechs Formen auf einmal in einem abstrakten Konjugationskästchen zu merken.

Will der Schüler sein Alter angeben oder das des Gesprächspartners erfragen, so lernt er, dass die Franzosen nicht 'alt sind', sondern 'Jahre haben', dass also die französische Äußerung anders 'gebaut' wird. Kennt er die Formen *j'ai* und *tu as* schon, so gibt ihm der Lehrer nur *ans* als Entsprechung für 'Jahre' bzw. *quel âge* als Entsprechung für 'welches Alter' und der Schüler kann die vollständige Frage (*Tu as quel âge?*) und die Antwort (*J'ai douze/ treize ans*) selbst bilden.

Die Beispiele zeigen zum einen, in welcher Weise die muttersprachliche Kompetenz hier zum Tragen kommt. Die Äußerungswünsche, die der Schüler noch nicht auf Französisch versprachlichen kann, müssen in der Muttersprache 'umschrieben' werden. Das heißt jedoch gerade nicht, dass sie übersetzt werden. Die formale Eins-zu-Eins-Übersetzung erfolgt nur, um die Struktur der Äußerung deutlich zu machen. So wird z.B. auch die französische Struktur der Frage nach dem Namen durch die deutsche Umschreibung 'Du dich nennst wie?' erklärt. Eine Verknüpfung zwischen der deutschen Form 'Wie heißt du?' und der französischen Form *Tu t'appelles comment?* wird jedoch unbedingt vermieden.

Zum anderen verdeutlichen die Beispiele, in welcher Weise der Schüler von der ersten Stunde an mit den inhaltsorientierten Formentsprechungen kreativ umzugehen lernt. Die Formeinheiten *j'ai* bzw. *tu as* erkennt er in dem Moment als Bausteine, wo er sie aus dem Zusammenhang *j'ai un frère* herauslöst und mit *douze ans* zu der neuen Sprachäußerung *j'ai douze ans* kreativ zusammensetzt.

Punkt 2:

Wortschatz und Grammatik werden nicht als getrennte Systeme gelernt, sondern *in größeren* (d.h. über das Einzelwort hinausgehenden) *lexiko-grammatischen Einheiten integriert*, die als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen.

Erläuterung:

Forschungen zum Muttersprachenerwerb haben ergeben, dass hier nicht Einzelwörter als Lerneinheit fungieren, sondern situativ eingebettete Formeinheiten unterschiedlicher Länge, die stets einem vom Kind mehr oder weniger bewusst wahrgenommenen Inhaltskonzept entsprechen. Weiterhin besteht unter den mit der Sprachverwendung beschäftigten Pragma-, Psycho-, Neuro- und Korpuslinguisten Konsens darüber, dass der Sprachbenutzer vor allem bei der mündlichen Sprachprodukti-

on zu einem großen Teil auf fertige Formgebilde (als Entsprechungen von Inhaltskonzepten) zurückgreift. Diese 'vorgefertigten' Einheiten umfassen wahrscheinlich weit mehr als nur die bekannten Phraseologismen oder die idiomatischen Ausdrücke. Morpho-syntaktische Konstruktionsregeln scheinen dagegen eine sehr viel geringere Rolle zu spielen. Der 'Konstruktionsprozess' erfolgt u.U. überhaupt nicht in der Form, dass Regeln abgerufen werden, sondern dass auf – wiederum fertige – morpho-syntaktische Strukturmuster sozusagen als Modellvorlagen zurückgegriffen wird, die entsprechend den inhaltlichen Anforderungen abgewandelt werden (Segermann 2003, vgl. dort auch weitere Literatur).

Die durch eine quasi automatische Abrufbarkeit von fertigen lexiko-grammatischen Einheiten gegebene 'Erleichterung' bei der muttersprachlichen Sprachproduktion gilt es auch für den Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen. Es ist offensichtlich, dass häufig vorkommende Mehr-Wort-Gebilde mit bestimmten grammatischen Markierungen in einer bestimmten Anordnung schneller korrekt produziert werden, wenn sie als solche gelernt werden. Orts- und Zeitangaben wie z.B. *à Iéna, en Allemagne, en septième, dans ma classe – dans quinze jours, en juillet, à huit heures et demie*, aber auch Verbanschlüsse wie *j'aime jouer au foot/ de la guitare/ à l'ordinateur* lassen sich innerhalb solcher Bausteine leicht einprägen.

Aber auch komplexere Äußerungen wie z.B. *Je le lui ai écrit/ expliqué/ présenté/ offert/ donné/ envoyé/ montré* sind als Formentsprechung für das Inhaltskonzept, 'dass ich jemandem 'etwas vermittelt habe', sehr viel schneller zu produzieren, wenn der Lernende sie sich als festgefügte Einheit gemerkt hat, als wenn er die zahlreichen morpho-syntaktischen Regeln abrufen muss, um zu den einzelnen korrekten Formen zu kommen. Das o.g. Beispiel stellt ein Strukturmuster dar, das der Lernende bei der Produktion selbständig und kreativ als morpho-syntaktische Modellvorlage benutzen kann. Nach diesem Muster kann er nämlich eine ganze Reihe von spezifischen Inhaltskonzepten versprachlichen, indem er das jeweils passende Verb und das Pronomen (*lui* oder *leur*) einsetzt.

Das heißt nicht, dass der Lehrer ihm das grammatische 'Wissen' über den indirekten Objektanschluss der obigen Verben, über die Form und die Stellung der benötigten indirekten Objektpronomen der 3. Person Singular und Plural vorenthält. Die Vermittlung dieses 'Wissens' – wiederum *sur demande*, d.h. dann, wenn die Versprachlichung der Äußerungswünsche der Schüler es erfordert – ist unabdingbar zur Verkürzung des kognitiven Lernprozesses. Die Zuordnung von Formen zu 'grammatischen' Kategorien wie Genus, Numerus usw. muss nicht – wie beim Mutterspracherwerb über viele Jahre hinweg – selbst aufgrund des *Input* herausgefunden werden. Der Schüler braucht nur die schon vorhandenen Kategorien – die zugleich kognitive Kategorien der Weltbewältigung sind – mit den jeweiligen fremdsprachlichen Formen zu füllen. Dies ist der eigentliche Sinn der grammatischen 'Unterweisung'.

Das grammatische Wissen reicht jedoch nicht aus, sondern muss ergänzt werden durch Automatisierungsprozesse. Doch nicht der Rückgriff auf Regeln muss 'automatisiert' werden, sondern der Rückgriff auf Strukturmuster, und zwar durch eine Kombination aus Transfer und Analogiebildung. Nur dadurch ist die in der Kommunikation notwendige schnelle - quasi automatische - Abrufbarkeit ganzer Äußerungen zu gewährleisten.

Punkt 3:

Aussprache und Orthographie werden nicht als getrennte Systeme gelernt und geübt, sondern *in ihrer Entsprechungssystematik*, und zwar auf der Ebene der *Phonem-Graphem-Korrespondenzen*, der *Wortebene* und der Ebene der *chaîne parlée*.

Erläuterung:

Die herkömmlichen Mittel zur Schulung von Aussprache und Orthographie beschränken sich gewöhnlich auf Nachsprechübungen und Diktate. Ihre verbessernde Wirkung ist bekanntlich mäßig. Die Schwierigkeiten werden allgemein auf die angeblich nicht zu vermeidende sog. 'Interferenz' der

Muttersprache zurückgeführt. Dem Rückgriff oder besser dem 'Rückfall' in die Aussprache- und Schreibgewohnheiten der Muttersprache kann jedoch vorgebeugt werden, und zwar dadurch, dass der Lehrer dem Schüler die fremdsprachliche Entsprechungssystematik zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt bewusst macht bzw. sie mit ihm erarbeitet. Weder das Lautsystem noch das Buchstabensystem der französischen Sprache stellt für einen deutschsprachigen Schüler ein Problem an sich dar. Was er neu lernen muss, ist die Zuordnung von Lauten und Buchstaben bzw. die Zuordnung von Klang- und Schriftgestalt.

Die didaktische Grundlage dafür stellt die Systematisierung der französischen Phonem-Graphem-Korrespondenzen für deutsche Schüler dar, die im Rahmen des Jenaer Reformkonzepts entwickelt wurde. Sie berücksichtigt nur die Schwierigkeiten, die durch Abweichungen vom deutschen Zuordnungssystem zustande kommen. So ist z.B. das anlautende /r/ nicht aufgeführt, wohl aber das auslautende /r/, da dieses im Deutschen nicht als [R] artikuliert wird. Das Gleiche gilt für die anlautenden stimmhaften Konsonanten b, d, g, die nur im Auslaut Schwierigkeiten bereiten, da sie dort im Französischen nicht (wie im Deutschen) verhärtet werden. Die *graphie grammaticale* ist ebenfalls aus-geklammert. Sie ist kein Lerngegenstand der Phonem-Graphem-Korrespondenzen, sondern der grammatischen Erklärung von Endungen für die Genus-, Numerus-, Person- und Tempusmarkierung.

Die Bewusstmachung der jeweiligen Phonem-Graphem-Korrespondenzen entspricht dem Lesestadium von Erstklässlern. Sie ist zwar für den Fremdsprachenlerner unumgänglich, muss aber möglichst schnell abgelöst werden durch die zweite Stufe, die parallele Aktivierung von Wortbildern in ihrer Klang- und Schriftgestalt. Auch die Wortebene muss dann noch überschritten werden, um zu den prosodischen Elementen der *chaîne parlée* vorzustoßen: Enchaînement, Liaison, Elision, Akzent und Intonation (Segermann 2004). Das ideale Lernmaterial für die Entsprechungssystematik auf dieser dritten Ebene bilden die lexiko-grammatischen Bausteine, da diese auch immer eine rhythmische Einheit bilden.

Punkt 4:

Die Entwicklung der *rezeptiven Kommunikationsfähigkeit* geschieht *an speziellen Hör- und Lesetexten*, die grundsätzlich mehr oder weniger weit *über dem sprachlichen Produktionsniveau* der Lerngruppe liegen. Die *Verfahren der verstehensgeleiteten 'Textarbeit'* unterscheiden sich grundlegend von den Verfahren der Textproduktion.

Erläuterung:

Der Unterschied zwischen dem, was man selbst ausdrücken und dem, was man nur verstehen kann, ist bekanntlich auch im muttersprachlichen Bereich relativ groß. Es ist nicht einzusehen, warum dieser Tatbestand nicht auch im fremdsprachlichen Bereich – und zwar gerade auch in den ersten Lernjahren – Gültigkeit haben sollte. Dieser Grundsatz hat Folgen sowohl für die Textauswahl als auch für die methodischen Verfahren zur Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten.

Die zu rezipierenden Texte werden nicht mehr primär nach ihrem sprachlichen 'Schwierigkeitsgrad' ausgesucht, d.h. danach, ob sie dem erreichten sprachlichen Produktionsniveau entsprechen (überwiegend bekannte Vokabeln und bekannte Grammatik), sondern vorrangig danach, ob sie inhaltlich ansprechen bzw. für das Alter und die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler eine geistige Herausforderung darstellen. Damit kann die Rezeption eine sehr viel höhere Qualitätsstufe erreichen, als wenn sie an das notwendigerweise zunächst recht dürftige Produktionsniveau gekoppelt bleibt.

Die angewandten Verfahren müssen rezeptionsspezifisch sein und können sich nicht an der traditionellen 'Textarbeit' (Erklärung der Vokabeln und der grammatischen Phänomene, Vorlesen durch den Lehrer, Nachlesen durch die Schüler, Fragen zum Text, Zusammenfassen usw.) ausrichten. Der Schüler muss Strategien erlernen, mit deren Hilfe er unbekannte Texte selbst entschlüsseln kann.

Dafür sind nur 'gute' Texte geeignet, d.h. Texte, die in sich schlüssig, psychologisch wahrscheinlich, in der Gedanken- oder Handlungsabfolge nachvollziehbar und dem Erwartungshorizont der Lernenden zugänglich sind. Nur dann kann der Schüler seine sprachlichen Lücken durch intelligente Sinnhypothesen (sog. 'Inferieren') überbrücken und zu einem Verständnis kommen, obwohl ihm viele Vokabeln 'fehlen' und ihm manche grammatischen Formen zum erstenmal begegnen. Der Text muss allerdings mit einem Inhalt aufwarten, der die Anstrengung der Textentschlüsselung in den Augen der Schüler auch wirklich 'lohnt'.

Im Einklang mit Ergebnissen der muttersprachlichen Rezeptionsforschung lässt sich auch für den Fremdsprachenunterricht leicht nachweisen, dass – wann immer das Wagnis 'schwierigerer' Texte eingegangen wird – die fremdsprachliche Verstehensleistung erstaunlich hoch ist. Bei entsprechender Motiviertheit aktivieren die Lernenden ihre verfügbaren außersprachlichen Wissensschemata und ihre Erfahrungen mit den vielfältigsten Phänomenen in der Welt, um heraus zu bekommen, was der Text wohl an Sinn enthalten könnte. Diese natürliche Verstehenshaltung dem Text gegenüber muss von Anfang an gefördert werden. Absolut kontraproduktiv wirkt in diesem Zusammenhang die bekannte Lehrerfrage nach den 'unbekannten' Vokabeln (*Des mots inconnus?*), die bei den Schülern das 'Kleben an den Wörtern' und damit die verhängnisvolle Wort-für-Wort-Entschlüsselung heraufbeschwört.

Die gemeinsame (aber auch individuell erfolgende) Erarbeitung der Rezeptionstexte muss einen breiten Raum im gesamten Französischunterricht einnehmen, allerdings mehr außerhalb als innerhalb der – knapp bemessenen – Schulstunden. Durch die Hör- und Lesetexte (nicht nur von Schulverlagen, sondern vor allem auch Originaltexte von französischen Verlagen, aber auch Dokumentationstexte aus dem Internet) kommt die 'Landeskunde' in den Unterricht, also die 'fremde', frankophone Welt, die es interkulturell zu verstehen gilt und die bei den Produktions-texten der deutschen Schüler notgedrungen ausgespart bleibt. Auch deshalb muss das Textangebot breit gestreut werden – was allerdings gegenwärtig angesichts des Mangels an inhaltvollen Texten für die ersten Lernjahre ein gewisses Problem darstellt.

Folgen für die Lehrhaltung

Mit der Veränderung der subjektiven Theorie geht auch eine neue Lehrhaltung einher. Der Lehrer sieht sich nicht mehr primär als Vermittler von Wissen, sondern tatsächlich mehr als "Lernberater". Er kann nicht mehr von objektiv (durch die grammatische Progression) gegebenen Lerngegenständen ausgehen, sondern muss die Schüler mit ihren Äußerungswünschen ernst nehmen und sprachlich flexibel darauf reagieren.

Der Ehrgeiz des Lehrers besteht nicht mehr darin, seinen Lehrstoff besonders gut zu präsentieren, sondern kompetent und verständlich auf die gestellten und die zu erwartenden Fragen der Schüler zu antworten. Er tritt den aktiven Teil des Unterrichts an die Schüler ab und reagiert mehr als er agiert. Allerdings muss er sich Gedanken darüber machen, wie er – möglichst in allen Bereichen – die Aktivität der Schüler initiieren kann. Er übt sich durchgängig in Enthaltensamkeit und stiehlt den Schülern auch nicht die kleinste Chance, selbst tätig zu werden. Vor allem sucht er grundsätzlich seinen eigenen französischen Sprechanteil während der Stunde zugunsten des Schüleranteils zu vermindern.

Er traut den Schülern sehr viel mehr zu als bisher, weil er ihren kognitiven und emotionalen Anspruch und ihre Leistungsfähigkeit nicht mehr an ihrem sprachlichen Niveau misst, sondern ihnen an Inhalt und Gehalt sowie auch an Lehrverfahren das zumutet, was ihrem sonstigen Standard entspricht. Die sprachlichen Defizite der Schüler versucht er gerade durch ihre kognitiven und emotionalen Stärken auszubalancieren.

Folgen für die Lernhaltung der Schüler

Der Schüler, der nach dem Jenaer Reformkonzept unterrichtet wird, entwickelt seinerseits eine bestimmte Lernhaltung, die sich z.T. erheblich von der aus dem Unterricht gewohnten unterscheidet. Er fühlt sich ernst genommen sowohl in seinem Leistungswillen als auch in seinem inhaltlichen Anspruch, etwas ihm nützlich und sinnvoll Erscheinendes zu lernen. Er fühlt sich gestärkt und ermuntert in dem Bemühen, sich selbst zu beweisen, indem er selbständig etwas zustande bringt, das ihm die verdiente - wenn auch differenzierte - Anerkennung durch Lehrer und Mitschüler verschafft. Er kann seine Kreativität, sein selbständiges Denken, seine Phantasie ausprobieren und auch verstärkt seine individuellen Neigungen einbringen. Er kann selbst entscheiden, wie hoch er seine individuelle Messlatte setzt und das Erreichen oder Nicht-Erreichen dieses Ziels selbst einschätzen.

Die konkreten unterrichtlichen Arbeitsformen fordern und fördern seine "Selbst- und Sozialkompetenz" (Thüringer Lehrplan). Im Ganzen fühlt er sich sehr viel freier und unabhängiger, sozusagen als Verantwortung tragender Mitgestalter des Unterrichts und weniger als Befehlsempfänger des Lehrers. Die fachliche Überlegenheit des Lehrers ist keine Quelle der Angst (vor Fehlern, vor Versagen), sondern ein Ansporn, an sein Niveau heranzukommen.

Diese überaus positiv (ja fast euphorisch) anmutende Lernhaltung ist tatsächlich zu erreichen, wenn es dem Unterrichtenden gelingt, seine eigene – gesteigerte – Motiviertheit auf die Lerngruppe zu übertragen. Diese Art von Unterricht kann nämlich sehr viel Spaß machen, sowohl dem Lehrer als auch dem Schüler, und positive Gefühle sind nun einmal die beste Voraussetzung für ein fruchtbares Miteinander wie für das Lernen insgesamt.

Und danach?

Die meist gestellte Frage in bezug auf das Jenaer Reformkonzept lautet: "Und wie geht es weiter?" bzw. "Wie lange kann man denn mit diesen Schülerdialogen arbeiten?" Und: "Können die Schüler damit auch das Abitur bestehen?"

Durch die in den ersten zwei Lernjahren bei der Erarbeitung der Schülerdialoge und bei der Textrezeption eingesetzten Unterrichtsverfahren entwickelt sich bei den Schülern eine Lern- und Arbeitshaltung, die es ihnen ermöglicht, viel selbständiger mit der Fremdsprache umzugehen. Sie haben gelernt, dass es beim kommunikativen Sprechen und Schreiben darum geht, über Formentsprechungen für ihre Äußerungswünsche zu verfügen und haben zu diesem Zweck einen stetig wachsenden Vorrat an Bausteinen angelegt. Sie sind von Anfang an darin trainiert worden, die notwendigen lexiko-grammatischen Einheiten so weit wie möglich selbst herauszufinden – durch Variieren und Kombinieren von Bausteinen und durch Übertragung von Strukturmustern, und zwar unter fortwährender Aktivierung ihres Wissens um die grammatischen Markierungen. Die zunächst unumgängliche Hilfe des Lehrers kann evtl. schon im 2. Lernjahr durch den Einsatz von ein- und zweisprachigen Kollokationswörterbüchern ergänzt werden. Hier lernen die Schüler, die richtigen Entsprechungen heraus zu suchen, indem sie sich vergewissern, dass die gefundenen Wörter auch in den lexiko-grammatischen Kontext passen. Das selbständige Versprachlichen der – nun auf alle Textsorten, auch auf das Sprechen und Schreiben über Texte auszudehnenden – Äußerungswünsche der Schüler bleibt das Grundprinzip der sprachlichen Produktionsarbeit.

Beim Hören oder Lesen geht es den Schülern um das Verstehen, und sie haben Strategien eingeübt, um den Sinn eines Textes durch den Transfer von bereits gelernten lexiko-grammatischen Einheiten und Strukturmustern sowie durch 'intelligentes Raten', d.h. unter Rückgriff auf ihr 'Weltwissen', weitgehend selbst heraus zu finden.

Eine solche Haltung gegenüber Textproduktion und Textrezeption stellt die denkbar beste Grundlage dar für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenz. Unter Beibehaltung der o.g. Einstellung gegenüber dem Französischunterricht kann eigentlich alles, was im 'herkömmlichen' Unterricht der Mittelstufe (und der Oberstufe) an anspruchsvollen

sprachlichen Leistungen vorgesehen ist, auf der in den ersten beiden Lernjahren erreichten sprachlichen Basis mit mehr Aussicht auf Erfolg angegangen werden.

Die den ersten Dialogen zugrunde liegenden Alltagsthemen werden - sobald es von den Schülern gewünscht wird - von Inhalten abgelöst, die dem geistigen Horizont der Lernenden und ihren gegenwärtigen Interessenschwerpunkten entsprechen. Auch die Form der produzierten Texte weitet sich aus. Grundsätzlich sind alle denkbaren Textsorten geeignet, soweit sie von den Schülern angenommen werden. (Das Prinzip des Ernstnehmens der Schüler und ihrer Wünsche wird konsequent beibehalten, wobei die pädagogische Kunst bekanntlich darin besteht, ihre Aufmerksamkeit auf unbekannte Dinge zu lenken und ihren Horizont zu erweitern.) Bei der Arbeitsweise sind die den Schülern vertraute eigenverantwortliche Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit zu bevorzugen. Dazu gehört der selbständige Umgang mit Texten, eigene Recherchen und Dossierpräsentation. Die veränderte Rezeptionshaltung macht den Schülern das eigenständige Erarbeiten auch von umfangreicheren, unbekannteren Texten möglich.

Eine auch immer wieder gestellte Frage ist schließlich, wie denn die Beherrschung des vom Lehrplan geforderten Grund- und Aufbauwortschatzes sowie der Grund- und Aufbaugrammatik gewährleistet werden kann, wenn keine systematische Entwicklung stattfindet.

Die Antwort ist verblüffend einfach: Es ist anzunehmen, dass in einem Unterricht, in dem es in jeder Phase um Sprache als Kommunikationsmittel geht und in dem viele verschiedenartige Texte produziert und rezipiert werden, fast zwangsläufig auch der Wortschatz und die Grammatik auftauchen, die zu einer Grundbeherrschung der Sprache gehören. Der Unterschied zwischen aktiv (= produktiv) und passiv (= rezeptiv) verfügbaren sprachlichen Mitteln wird wahrscheinlich größer sein, aber auch das entspricht ja der natürlichen Kommunikationssituation eines Sprachbenutzers.

Was nicht erreicht wird – und im Sinne des Jenaer Reformkonzepts auch nicht erreicht werden soll – ist, dass sich die Systemhaftigkeit der Sprache im Kopf des Schülers so abbildet, wie sie sich in den gängigen Schulgrammatiken findet. Statt des alten ist ein neues Ordnungssystem intendiert. Seine Koordinaten sind zum einen die Inhaltskonzepte, zum anderen deren Formentsprechungen. Ihre systematische Erfassung erfolgt so, dass aus den thematischen Baustein-Übersichten nun formgleiche Bausteine zu Strukturmustern zusammengestellt werden. Doch auch bei dieser 'formalen' Anordnung werden den Äußerungen immer ihre jeweiligen Inhaltskonzepte zugeordnet. Aufgrund der Fülle sich ergebender Kombinationsmöglichkeiten scheint die Eingabe in ein Computer-Programm als zukunftssträchtige Möglichkeit, die auch von den Schülern genutzt werden könnte. Dort ließe sich auch der Wortschatz integrieren und nach Sachgruppen sortiert abrufen.

Bibliographie

Segermann, Krista: "Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation" in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, Heft 4/ 2003, S. 340-350.

Segermann, Krista: "Die Beziehungen zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe?" in: *Französisch heute*, Heft 2/ 2004, S. 184-207.