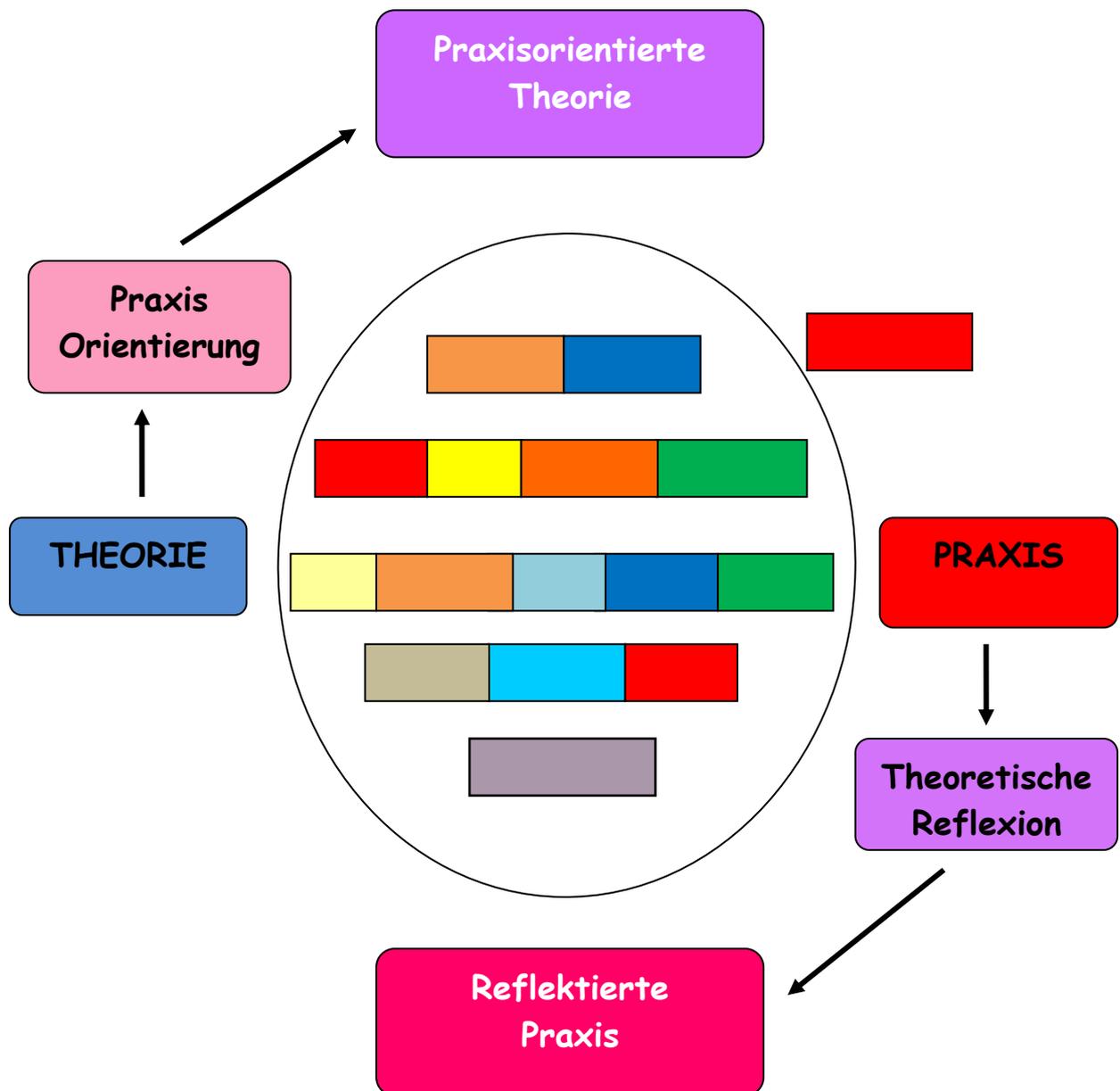


FREMDSPRACHENDIDAKTIK ALTERNATIV

Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis



INHALT

Vorbemerkung	4
1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis	6
1.1 Keine Praxis ohne Theorie	6
1.2 Die wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik als Lieferantin der Theorie	11
2. Zur Zielsetzung im FU	15
2.1 Die geschichtliche Bedingtheit der Unterrichtsziele	15
<i>Exkurs (1): Über die historische Entwicklung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht</i>	15
2.2 Die Differenzierung der Zielsetzung im FU	17
2.3 Das Verhältnis von Zielsetzung und Methode	22
3. Zu den inhaltlichen Vorgaben des FU	23
3.1 Sachkompetenz - Gegenstand - Inhalt	23
3.2 Das Lehrwerk als didaktisch aufbereiteter Lernstoff	25
<i>Exkurs (2): Über die Lehrwerke</i>	25
4. Zu den methodischen Vorgaben des traditionellen FU'	27
4.1 Texterarbeitung mit dem Lehrbuch	27
4.2 Kritische Analyse der traditionellen Texterarbeitung	29
5. Zu verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen	33
5.1 Das systemlinguistisch orientierte Unterrichtsmodell „Vom Wissen zum Können“	33
5.2 Zwei unterschiedliche Theorieansätze für den Erstspracherwerb	35
5.3 Ein alternatives Unterrichtsmodell für den 'Fremdspracherwerb': Das Bausteinkonzept	39
6. Die Auswirkungen der Theorie auf die konkrete Unterrichtspraxis	43
6.1 Einführen neuer sprachlicher Mittel	44
6.1.1 Gegenüberstellung zweier Einführungsmodelle	44
6.1.2 Unterrichtsphasen der alternativen Neueinführung	45
<i>Exkurs (3) Über die Rolle der Muttersprache und das Prinzip der Einsprachigkeit</i>	47

<i>Exkurs (4): Über die erste, rein mündliche Phase</i>	58
6.2 Systematisieren. Das Baustein-Prinzip als neues Ordnungssystem	63
6.2.1 Systematisieren mit dem Kartenspiel «Architecte du français»	64
6.2.2 Systematisieren mit der elektronischen Lexiko-Grammatik (ELG)	71
<i>Exkurs (5): Zur Systematisierung der Laut-Schrift-Entsprechung</i>	74
6.3 Üben als Sprachhandeln	76
6.3.1 Wiederholtes Durchspielen der Dialoge	77
6.3.2 Üben mit dem Kartenspiel «Architecte du français	79
6.3.3 Automatisierendes Üben mit Hilfe der ELG	81
6.3.4 Üben der mündlichen und schriftlichen Textproduktion	85
7. Zur Entwicklung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit	92
7.1 Leseverstehen als Selbst- und Welterfahrung	93
7.2 Hörverstehen als Teilhabe am fremdkulturellen Leben	98

Vorbemerkung

Das vorliegende Buch ist für angehende und praktizierende Lehrer, für die Ausbildung und Fortbildung ebenso wie für die persönliche Weiterbildung von Lehrenden geschrieben. Es hat sich zum Ziel gesetzt, diesem Adressatenkreis die Bemühungen und Ergebnisse der fremdsprachendidaktischen Forschung so zu präsentieren, dass deren Relevanz für die unterrichtliche Praxis unmittelbar einsichtig und mitvollziehbar wird.

Der Lehrende (beiderlei Geschlechts) wird weder als Konsument von anderswo- an den Stätten der Wissenschaft, fern von der Schule - angesammeltem Herrschaftswissen noch als 'Umsetzer' oder 'Anwender' von wiederum anderswo aufgestellten Lern- oder Spracherwerbstheorien angesprochen. Vielmehr wird er als Gesprächspartner gesehen, der auf der einen Seite als 'Wissender' von seinen eigenen Lern- und Lehrerfahrungen, von den in seiner Biographie wurzelnden Einstellungen, Überzeugungen, Wertungen und Ideen geprägt ist, und der auf der anderen Seite als 'Suchender' mit bestimmten Problemfragen und Informationserwartungen an die Lektüre dieses Buches herangeht.

Auf dem Hintergrund dieser doppelten Voraussetzungen will das hier zur Sprache Gebrachte zu einer aktiven Auseinandersetzung anregen. Dazu wurde eine Darstellungsweise gewählt, die den durchgängigen, diskursiven Monolog auflöst zugunsten eines Dialogs zwischen praxisorientierter Theorie und reflektierter Praxis. Die Autorin diskutiert als universitäre Fremdsprachendidaktikerin mit ihren fiktiven Gesprächspartnern, nämlich Lehramtsstudierenden, Lehramtsanwärtern und im Beruf stehenden Lehrenden. In diesen Dialog sind viele Erfahrungen aus den Seminaren der Lehrerausbildung und der Lehrerweiterbildung sowie eigene Unterrichtserfahrungen und vielfältige Unterrichtsbeobachtungen eingegangen, weshalb auch des Öfteren Bezug genommen wird auf reale Unterrichtssituationen. An dieser Stelle möchte ich allen Seminarteilnehmern und Lehrern für ihre kritischen und konstruktiven Beiträge, ohne die der vorliegende Dialog so nicht hätte geschrieben werden können.

Zur besseren Orientierung sind die Beiträge der Autorin durch Kursivierung gekennzeichnet. Die Gesprächspartner repräsentieren divergierende Gedankenwelten mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Einige Lehrende sind entweder durch eigenen Unterricht oder aufgrund ihres Lehramtsstudiums mit dem hier diskutierten neuen fremdsprachendidaktischen Konzept vertraut und können daher durch ihre Beiträge wesentlich zum Verständnis beitragen. An Dynamik gewinnt die Diskussion aber vor allem durch die kritischen Einwände und spontanen Einwürfe, die in ihrer Aussagekraft ernstgenommen werden und immer Berücksichtigung finden. Im Laufe der Diskussion werden - wie bei jedem echten Miteinander-Sprechen - auch Veränderungen spürbar, die eine Annäherung der Standpunkte möglich erscheinen lassen. Dadurch entstehen zwar gelegentliche Überlappungen und auch Wiederholungen, doch verliert der Stoff andererseits viel von seiner Sprödigkeit.

Eine Hörfassung des Dialogs wäre vielleicht wünschenswert, ist aber leider in diesem Rahmen zu aufwendig. So bleibt es der Fantasie des Lesers überlassen, sich den Originalton der Redebeiträge vorzustellen und die Wechselrede akustisch lebendig werden zu lassen.

Die sieben Kapitel bzw. Diskussionsrunden folgen einem logischen Gliederungsprinzip. (Aufgrund der Verweise können sie evtl. auch in einer anderen Reihenfolge gelesen werden.) Sie behandeln jeweils ein spezifisches fremdsprachendidaktisches Problemfeld, das für die konkrete Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts von zentraler Bedeutung ist. Die Probleme werden allerdings in eine Beleuchtung gerückt, die sich von der gewohnten Blickrichtung unterscheidet. Entsprechend 'anders' bzw. ungewohnt sind dann auch die Lösungsmöglichkeiten,

die hier erörtert werden. Sie basieren auf einem von der Autorin in der Jenaer Zeit (1995-2007) entwickelten, neuen didaktisch-methodischen Unterrichtskonzept, dem sog. Jenaer Baustein-Konzept. Es orientiert sich an einer der kommunikativen Sprachverwendung verpflichteten Spracherwerbtheorie, die - so die These - das Lernziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit in eine greifbarere Nähe rückt und somit der Praxis des Fremdsprachenunterrichts einen heilsamen Motivationsschub bescheren könnte, und zwar nicht nur dem besonders gefährdeten Französischunterricht, der hier speziell behandelt wird.

Fußnoten und Literaturhinweise sind in dieser dialogischen Darstellung bewusst ausgelassen. Die ausführliche wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Fachdisziplin findet sich in den auf der Homepage (www.romanistik.uni-jena.de) angegebenen Veröffentlichungen der Autorin zum „Jenaer Baustein-Konzept“.

Anmerkung zur PDF-Version: Sie weicht in der Seitenzählung und durch geringfügige Änderungen von der (so gut wie vergriffenen) Printversion ab: *Fremdsprachendidaktik alternativ - Ein Dialog zwischen Theorie und Praxis*. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 17. Landau: Empirische Pädagogik 2012.

1. Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

1.1 Keine Praxis ohne Theorie

- *Wir sind heute zum erstenmal zusammen gekommen, um eine Reihe von Problembereichen zu diskutieren, die das Praxisfeld Fremdsprachenunterricht betreffen. Wenn man sich die Gesamtgliederung so anschaut, könnte man allerdings den Eindruck gewinnen, dass es sich hier um eine der typischen Einführungen in die Fremdsprachendidaktik handelt, die vor allem für die in der Ausbildung stehenden Lehramtsstudenten und Lehramtsanwärter konzipiert sind und die den praktizierenden Lehrer daher wenig bis gar nicht mehr interessieren.*

- Das stimmt allerdings. Das sieht aus wie die Theorie, die wir - Gott sei dank - hinter uns haben. Uns brennen ganz andere Probleme auf den Nägeln und die kommen bei solchen Erörterungen - erfahrungsgemäß - nicht zur Sprache, ja sie gehen meist an der Praxis vorbei.

- Ich als Lehramtsstudent möchte auch schon mit der Praxis konfrontiert werden und nicht nur Theorie vorgesetzt bekommen.

- Als Lehramtsanwärter wäre ich besonders daran interessiert, wie ich das auf der Uni Gehörte mit dem in Einklang bringen kann, was ich hier im Referendariat erlebe. Ich will ja eigentlich nicht den bösen Spruch wiederholen: „Nun vergessen Sie mal alles, was Sie auf der Uni etc. ...“, denn hier geht es um konkreten Unterricht ...“, aber das Problem ist für unsereins mehr als bedrückend.

- *Nun, mit diesen Stellungnahmen von Vertretern der drei Phasen der Lehrerbildung (Ausbildung, Referendariat und Weiterbildung) sind wir mittendrin in unserem ersten Problembereich. Es geistert ja die Vorstellung herum, dass es - gemäß ihrer Tätigkeit - zwei Sorten von Menschen gibt,*

nämlich die Theoretiker auf der einen und die Praktiker auf der anderen Seite. So gesehen befänden wir uns also an zwei verschiedenen Ufern: Ich müsste mich eindeutig im Lager der Theoretiker wieder finden, die praktizierenden Lehrer lagern eindeutig gegenüber bei den Praktikern, die Lehramtsanwärter streben eifrig diesem Lager entgegen und die Lehramtsstudenten - ja, die sehen ihre Bestimmung eigentlich auch dort, nur müssen sie einstweilen - bis zur Prüfung - noch bei den Theoretikern ausharren. Wenn wir uns darin einig sind, dass eine solche Auffassung unser gesamtes Ausbildungssystem ad absurdum führt und also zumindest diskutiert, besser noch: geändert werden müsste, dann können wir damit beginnen, das Verhältnis von Theorie und Praxis einmal unvoreingenommen unter die Lupe zu nehmen.

- Was wollen Sie denn da weg diskutieren? Sie haben die Sache doch sehr treffend charakterisiert.

- *In meinem Verständnis habe ich sie karikiert. Ich glaube in der Tat, dass sich im Laufe der Zeit hier viele Missverständnisse eingeschlichen haben, die für das desolante Verhältnis der beiden ‚Lager‘ verantwortlich sind.*

- Was sollen denn das für ‚Missverständnisse‘ sein? Ich bin Praktikerin, Sie sind Theoretikerin, basta!

- Ich bin als Lehramtsstudentin wirklich froh, wenn ich die Uni und den ganzen theoretischen Kram hinter mir habe.

- Und ich kann Ihnen nur sagen, dass mir die Theorie jetzt im Referendardienst eigentlich überhaupt nicht hilft.

- Als Referendar befinde ich mich zurzeit in einer noch misslicheren Situation. Meine an der Uni Jena vermittelte Vorstellung von Praxis, d.h. konkret von innovativem Französischunterricht, ist von der

Praxis, die ich jetzt erlebe, so meilenweit entfernt, dass ich nur von einer ‚harten Landung‘ sprechen kann.

- Na, da hast du's ja - eben praxisferne Theorie.

- Ich würde das Argument umdrehen: ich erfahre reflexionslose und - wie ich meine - ziemlich schlechte Praxis.

- *Die Stichworte sind gefallen. Erinnern wir uns an die Leitlinie unseres Unternehmens. Es sollte ein Dialog werden zwischen praxisorientierter Theorie und reflektierter Praxis. Ich sage bewusst: werden, denn gerade hierin liegt die augenblickliche Schwierigkeit der Kommunikation zwischen den beiden ‚Lagern‘. Die Theorie ist zu wenig praxisorientiert und die Praxis zu wenig reflektiert. Da hier beide Seiten ‚ihr Fett ab kriegen‘, ist dieses statement oder besser understatement als solches vielleicht zu akzeptieren, ohne das eine der beiden Seiten beleidigt ist.*

- Wenn Sie uns klarmachen können, was wir besser durchdenken sollten oder könnten, fühle ich mich als Praktiker nicht beschimpft, sondern eher herausgefordert.

- Wir sind ja nicht so zimperlich, sonst wären wir nicht hier in dieser Runde.

- Mit dieser Formel - wenn sie denn eingelöst werden kann - wäre ich auch für die Ausbildung in der ersten Phase einverstanden.

- Und ich auch in der zweiten Phase, denn sie scheint ja unseren Spagat über der Kluft zwischen beiden Phasen zu erleichtern.

- *Nun denn, so will ich mit zwei provokativen Thesen beginnen: Es gibt gar kein Theorie-Praxis-Problem! Es gibt keine Praxis ohne Theorie!*

Die erste These werden Sie verstehen, wenn wir die zweite ausdiskutiert haben. Die beiden Begriffe ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ müssen wir etwas ausweiten, um von unseren Vorurteilen los zu kommen. Eigentlich

ist bei uns Menschen bei allem, was wir tun, unser Bewusstsein irgendwie beteiligt. Wenn das Bewusstsein ausgeschaltet ist, sprechen wir von automatischen Handlungen. Die machen zwar einen großen Prozentsatz unserer täglichen Handlungen aus (sonst könnten wir unseren Alltag gar nicht bewältigen), doch bleibt immer noch ein beträchtlicher Rest an Handlungen, die man nach unserem allgemeinen Wertverständnis - besser bedenken sollte, bevor man sie ausführt. Unbedachtes Handeln kommt zwar häufig vor, wird aber dennoch allgemein nicht für gut geheißen.

- Wollen Sie uns jetzt weismachen, wir würden in unserem Unterricht ‚unbedacht‘ handeln?

- *Nicht in diesem Sinne, den der allgemeine Sprachgebrauch damit verbindet. Ich würde deshalb noch einen Schritt weitergehen, damit klar wird, dass hier absolut nichts Ehrenrühriges vorliegt. Sie handeln im Unterricht zweifellos sehr bedacht, aber ich möchte Sie zu der Frage anregen: Warum mache ich jetzt das, was ich da mache und warum mache ich es so, wie ich es mache?*

- Diese Fragen stellt man sich in der Tat nicht, wenn man unterrichtet.

- Dazu hat man normalerweise auch gar keine Zeit.

- Im Referendariat müssen wir uns diese Fragen schon öfter stellen.

- Als Student möchte ich gerade auf diese Fragen von Ihnen eine Antwort bekommen.

- Im Studienseminar werden diese Fragen klar und eindeutig beantwortet.

- Ach wirklich? Als ‚innovationsgeschädigter‘ kritischer Referendar scheint mir die Sache dort so zu funktionieren, dass ich das machen muss, was man mir vorschreibt und die Erklärungen akzeptieren muss, die man mir gibt. Das schlagendste

Argument dabei ist: „Das hat sich bewährt. Das ist wissenschaftlich bewiesen.“

- Was soll an dem Argument schlecht sein?
- Ganz einfach: dass es nicht stimmt. Es hat sich gerade nicht bewährt und es ist überhaupt nichts wissenschaftlich bewiesen!
- Das kann man doch so nicht verallgemeinern!
- *Vor Verallgemeinerungen müssen wir uns in der Tat immer hüten, obwohl man dazu neigt. Es ist redlicher, dies zuzugeben, denn es ist eine menschlich nur allzu verständliche Tendenz. Wir gehen ja doch immer von dem aus, was wir selbst erleben und - das ist der entscheidende Punkt - wir sehen die Dinge immer nur durch unsere Brille, d.h. wir interpretieren die Welt aufgrund der Ideen, Auffassungen, Werturteile, Meinungen usw., die in unserem Kopf sind.*
- Sind Sie Anhänger des Konstruktivismus?
- *Wollen wir jetzt ‚theoretisieren‘? Ich möchte keinem ‚Ismus‘ zugeordnet werden, aber ich bin in der Tat der Meinung, dass es gut wäre, wenn jeder sich klar machte, dass sein Handeln und vor allem sein Urteilen davon abhängt, was er denkt - und zweitens: dass er sich klarmacht, was er denkt. Dieses Zweite bringt uns wieder zu unserem Thema zurück. Was denke ich denn oder - anders ausgedrückt - welche Theorie steckt denn hinter dem, was ich im Unterricht mache?*
- Gar keine.
- Ja, ich wüsste auch nicht welche.
- Ich mach' das so, weil man es mir so beigebracht hat.
- Aber du willst doch nicht etwa behaupten, dass du nichts dazu lernst.
- Doch, aber das ist alles praktisch: Unterrichtsideen, Tipps und so - nichts Theo-

retisches. Ich kann mit dem Theoretischen sowieso nichts anfangen.

- *Da haben wir es wieder - das Missverständnis! Mit dem ‚Theoretischen‘ brauchen Sie auch nichts anzufangen, denn das ist für ihr Handeln wirkungslos, aber mit der subjektiven Lerntheorie, die in ihrem Kopf ist, sollten Sie sich auseinandersetzen, denn die leitet garantiert Ihr Handeln.*
- Aber ich habe keine Theorie im Kopf - und ich brauche auch keine; ich mache alles aus dem Bauch heraus und nicht zu schlecht, wie ich meine.
- *Dieses gesunde Selbstbewusstsein ist eine gute Grundlage, nicht nur für Sie als Lehrerpersönlichkeit, sondern auch für die Diskussion. Ich würde Ihre Aussage auch akzeptieren, allerdings mit einer kleinen, aber entscheidenden Veränderung: Sie haben eine Theorie im Kopf, Sie sind sich ihrer bloß nicht bewusst und Sie brauchen sie auch nicht bewusst für Ihr jetziges Handeln.*
- Dann soll es mir egal sein.
- *Mir aber nicht. Sie brauchen sie nämlich, wenn Sie Ihr Handeln verändern wollen. Wenn Sie damit zufrieden sind, wie es jetzt läuft, dann brauchen Sie sich in der Tat nicht der Mühe zu unterziehen, die didaktischen Grundsätze und Überzeugungen, die Ihren Unterricht jetzt leiten, zu durchdenken.*
- Na wer kann schon von sich behaupten, zufrieden zu sein? Natürlich bin ich offen für neue Sachen; sonst wäre ich ja auch nicht hier.
- *‚Die neuen Sachen‘ hier werden aber keine bloßen Unterrichtstipps sein. Es geht hier nicht nur um eine ‚neue Methode‘. Wir wollen viel-mehr die didaktischen Grundüberzeugungen unter die Lupe nehmen, auf denen die methodischen Verfahren beruhen, die Sie im Unterricht benutzen, eben die **handlungsleitende Theorie**. Sie soll bewusst gemacht und auf den Prüfstand ge-*

stellt werden, denn - und das ist der eigentliche Grund, warum ich diese Denkanstrengung von Ihnen verlange - es gibt didaktische Modellvorstellungen, die eine echte Alternative bieten.

- Und warum zeigen Sie uns diese anderen Denkmöglichkeiten nicht einfach auf?
- Weil ich glaube, dass ich Sie nur dadurch von der Wichtigkeit der Theorie überzeugen kann, wenn Sie sehen, in welcher Weise Ihr tägliches unterrichtliches Handeln von gewissen Auffassungen, also von ihrer **subjektiven Lerntheorie**, bestimmt wird.
- Ich kann das nur bestätigen. Man bekommt erst dann einen kritischen Blick auf den eigenen Unterricht, wenn man sich klar macht, was das für den Lernprozess eigentlich bedeutet, was man da mit den Schülern veranstaltet.
- Wenn Sie uns das verständlich machen können, bin ich dabei.
- Aber das heißt ja nicht schon, dass alles schlecht ist. Das lasse ich mir nämlich nicht so einfach einreden.
- Aber du sollst doch nicht überredet, sondern höchstens überzeugt werden.

- Im Übrigen müssen Sie sowieso selbst entscheiden, was Sie nun zu Ihrer Grundüberzeugung machen wollen und was nicht. Handlungsleitend, d.h. wirksam für die Praxis kann eine Theorie erst dann werden, wenn man sie zu seiner eigenen gemacht hat.

- Diese Art von Theorie meinen Sie wahrscheinlich, als Sie sagten, es gebe keine Praxis ohne Theorie.

- Ja, danke für das Stichwort! Und jetzt verstehen Sie auch, warum es in diesem Sinne gar kein Theorie-Praxis-Problem gibt. Das Problem ist vielmehr Theorie ohne Praxis und Praxis ohne Theorie. Die beiden gehören also zusammen, und zwar in den Köpfen beider ‚Lager‘, die sich - um im Bild zu bleiben - jetzt vielleicht im Strom der Wirklichkeit treffen könnten. Sehen wir uns zum Abschluss dieser ersten Gesprächsphase einmal die Grafik (Abb. 1) zum ersten Thema an. Theorie und Praxis sind aufeinander bezogen, aber sie sind nicht dasselbe. Dementsprechend gibt es auch kleine Unterschiede bei den Erläuterungen.

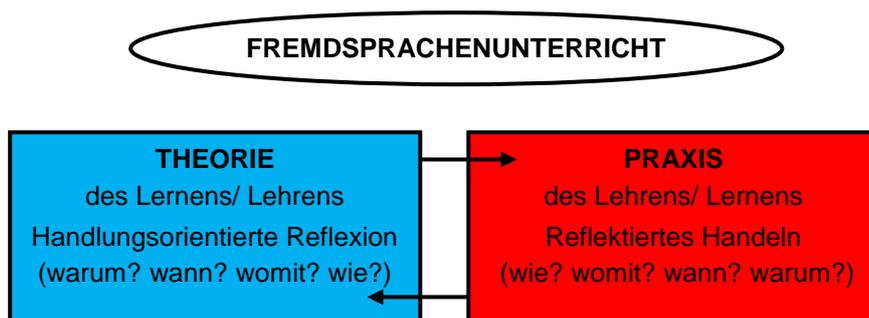


Abb. 1: Theorie und Praxis im Fremdsprachenunterricht

- Ja, die Reihenfolge ist umgekehrt. Die Theorie kommt von der Lerntheorie zur Lehrtheorie: bei der Praxis bestimmt das Lehren das Lernen.
- Und die Theorie fragt zuerst nach dem Warum und zum Schluss nach dem Wie, während die Praxis sich zuerst fragt: Wie

soll ich es machen und zuletzt erst - wenn überhaupt - warum.

- Das ist ja auch das Naheliegendste.
- Eben. Dennoch hoffe ich, dass Sie mir jetzt zustimmen, wenn ich sage, dass die Warum-Frage unbedingt zu stellen ist.

- Was passiert denn, wenn ich sie nicht stelle?
- *Dann haben Sie keine Kontrolle darüber, dass Sie bei Ihren Schülern auch wirklich den Lernprozess in Gang setzen, den sie intendiert haben oder anders ausgedrückt, Sie können nicht sicher sein, was die Schüler wirklich lernen, wenn sie Ihren Handlungsanweisungen folgen.*
- Das kann man doch nie wissen.
- *Das meine ich nicht. Natürlich können Sie nicht wissen, wie sich das Lernen im Kopf des einzelnen Schülers abspielt.*
- Na also.
- *Ja, aber Sie können sich klarmachen, was einerseits passieren könnte, und was andererseits lernpsychologisch gar nicht möglich bzw. wenig wahrscheinlich ist.*
- Und wie soll ich das wissen?
- *Indem Sie sich mit den Gesetzmäßigkeiten des fremdsprachlichen Lernens vertraut machen und dann beurteilen, was ihre Lehrmaßnahmen bewirken können.*

- Ich nehme mal an, darüber erfahren wir jetzt bei Ihnen etwas.
- *Genau das ist die Aufgabe der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin. Ihre Daseinsberechtigung an der Hochschule sehe ich darin, Mutmaßungen über das Zusammenspiel von Lernen und Lehren aufzustellen. Denn - wir erinnern uns - die Wirklichkeit haben wir nicht, wir können sie nur abbilden, uns modellhaft darüber Gedanken machen, d.h. Modelle erarbeiten, die auf bestimmten Hypothesen basieren.*
- Das also ist jetzt die Theorie - praxisorientiert.
- Und um unsere Praxis reflektieren zu können - was Sie ja von uns wünschen - müssen wir diese Theorie jetzt wohl zur Kenntnis nehmen.
- *Lieber mit durchdenken. Ein bloßes Zur-Kennntnis-Nehmen führt nicht weit und wird schnell langweilig. Aber ich glaube, jetzt brauchen wir alle erst mal eine kleine Pause, bevor wir den zweiten Teil des Theorie-Praxis-Komplexes angehen.*

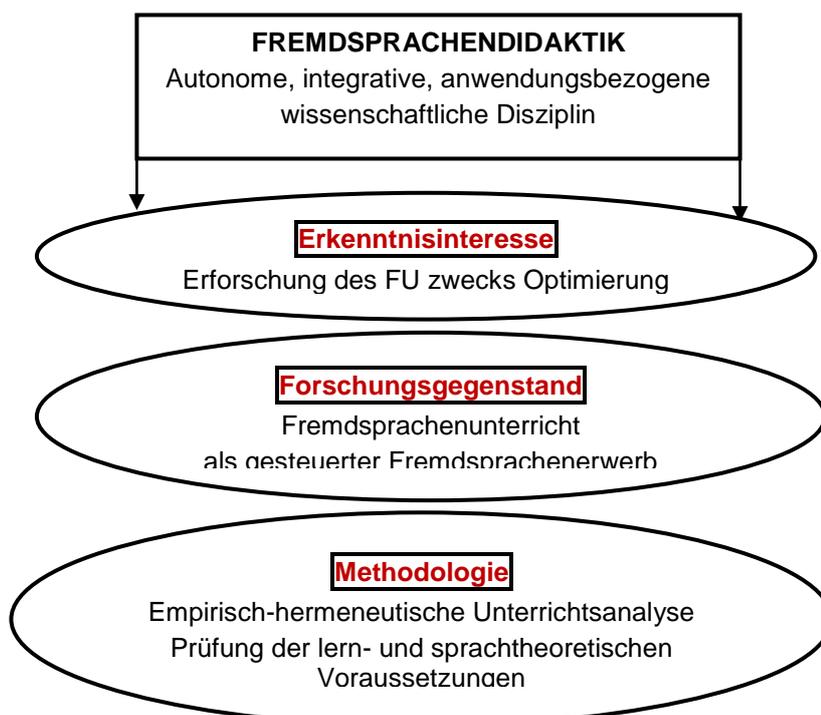


Abb. 2: Die Fremdsprachendidaktik als eigenständige Disziplin

1.2 Die wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik als Lieferantin der Theorie

- *Wie wir gesehen haben, ist es die Fremdsprachendidaktik (FD), die die Theorie für die Praxis zu entwickeln hat. Ich möchte nun kurz erläutern, wie die FD ihrer Aufgabe gerecht werden kann (Abb.2).*

Wie jede selbständige, also autonome wissenschaftliche Disziplin hat die FD ein eigenes Erkenntnisinteresse, einen eigenen Forschungsgegenstand und eine eigene Methodologie. Da ihr Erkenntnisinteresse darauf gerichtet ist, etwas zu bewirken, nämlich den Fremdsprachenunterricht (FU) zu optimieren, gehört die FD zu den sog. anwendungsbezogenen Wissenschaften. Ihr Gegenstand, der Fremdsprachenunterricht als gesteuerter Fremdsprachenerwerb, hat sehr viele verschiedenartige Aspekte, die je für sich genommen den Gegenstand vieler unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen darstellen. Die FD muss also die Ergebnisse verschiedener anderer Disziplinen berücksichtigen und in ihr eigenes Modell integrieren. Deshalb gilt sie als integrative Disziplin. Die Methodologie ist schließlich die Art und Weise, die Methode, wie die FD zu ihren Erkenntnissen kommt. Und diese Methode wird als empirisch-hermeneutisch bezeichnet.

Das heißt, man sammelt Daten aus der Erfahrung, hier also aus der erfahrbaren Wirklichkeit des Fremdsprachenunterrichts und analysiert bzw. interpretiert diese Daten aufgrund all dessen, was man schon über Unterricht weiß bzw. mutmaßt. Ich nehme an, dass es jetzt wieder der Diskussion bedarf, um das Gesagte wirklich zu verstehen.

- Allerdings. Habe ich Sie richtig verstanden, dass es gar nichts Festes, Gesichertes gibt, was ich meinem Unterricht zugrundelegen kann, dass alles nur ‚Interpretationssache‘ ist?

- *Ja und nein. Nicht in dem Sinne, dass hier nur herum gesponnen wird, wohl aber in dem Sinne, dass die Erkenntnisse der Geistes- und Sozialwissenschaften immer das Ergebnis von Interpretation, d.h. von Auslegung, eben von Hermeneutik, sind und daher nie so handfest und zweifelsfrei zu beweisen sind, wie dies in den Naturwissenschaften der Fall zu sein scheint. Bei allem, was mit dem Menschen zu tun hat, gibt es so viele verschiedene Faktoren oder ‚Variablen‘, die in so komplexer und schwer zu durchschauender Weise interagieren, dass man nie sicher sein kann, die empirisch fassbaren Tatbestände richtig ‚gedeutet‘ zu haben.*

- Das klingt ja nicht gerade vertrauenerweckend.

- *Wie man's nimmt. Wir müssen damit leben und das Beste daraus machen - wie immer.*

- Und was macht man dann?

- *Man versucht, möglichst viel über die verschiedenen Faktoren in Erfahrung zu bringen, um dann die Möglichkeiten des Zusammenspiels abzuschätzen.*

- Das ist ja eine Mammutaufgabe.

- *Ganz recht, und deswegen ist sie auch nicht allein zu bewältigen.*

- Und wer soll da helfen?

- *Die anderen wissenschaftlichen Disziplinen, mit denen Sie im Übrigen z. T. auch im Studium zu tun hatten oder noch haben.*

- *Ausgerechnet die. Ich habe nie gewusst, wozu die eigentlich gut sind.*

- *Na, hör mal, die Erziehungswissenschaften haben schon was gebracht und die Psychologie fand ich auch recht hilfreich.*

- *Mir macht auch die Literaturwissenschaft Spaß.*

- *Ich finde, die anderen Disziplinen bringen für das Lehrerstudium ziemlich wenig.*

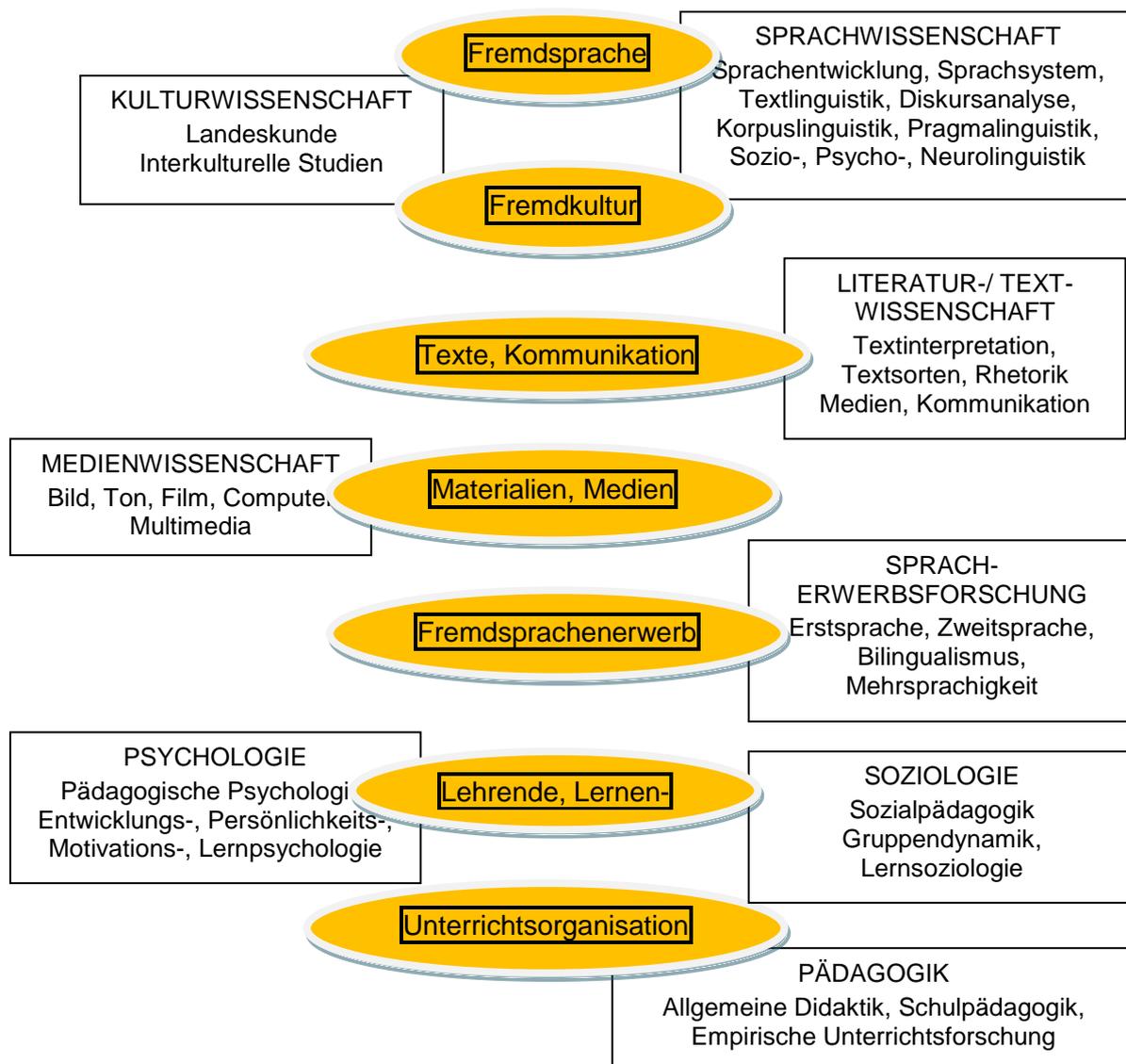


Abb. 3: Der Fremdsprachenunterricht und seine eine Bezugswissenschaften

- Dann wollen wir doch mal sehen, wie diese ‚anderen Disziplinen‘ mit dem FU zusammenhängen. Dazu gibt es wieder eine Grafik (Abb. 3).

- Es scheint mir ein bisschen viel zu sein.
- Das haben wir garantiert nicht alles im Studium.

- Sie wollen ja auch wohl kein Fremdsprachendidaktiker werden. Darüber, wie ein ideales Lehrerstudium mit den Bezugswissenschaften umgehen sollte, können wir gleich noch sprechen. Hier haben wir es damit zu tun, wie die FD ihre anspruchsvolle Aufgabe bewältigen kann, d.h. wie sie zu einer plausiblen Theorie über die Interaktion von Lern- und Lehrprozessen kommt.

- Haben Sie das alles studiert?

- Nein, das wäre wohl kaum möglich. Dennoch ist es für einen Fremdsprachendidaktiker unbedingt nötig, sich über die wichtigsten Erkenntnisse der genannten Disziplinen auf dem Laufenden zu halten.

- Na dann viel Spaß.

- Der Spaß bzw. das Engagement oder - wenn Sie so wollen - der wissenschaftliche Eros entsteht daraus, dass die FD sich die Erkenntnisse der Referenzwissenschaften unter ihrer eigenen Perspektive anschaut und daraus eine eigene Theorie entwickelt. Sie ist also keine Anwendungsinstanz, die die sog. fachwissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisiert, d.h. für den Unterricht

aufbereitet, sondern sie ist - wie wir oben schon gehört haben - autonom, sie gehorcht ihrem eigenen Gesetz.

- Das klingt ja richtig gut, aber ich stelle es mir doch recht schwierig vor.

- *Gegen das sog. Applikationsmodell hat die FD lange ankämpfen müssen. Einen Nachhall dieser Auseinandersetzung finden Sie in der Bezeichnung „Angewandte Sprachwissenschaft“, in der globalen lingua franca auch „Applied Linguistics“, die manchmal noch für die FD verwendet wird.*

- Ich weiß ja, dass Sie das Begriffspaar „Fachwissenschaft“ auf der einen und „Fachdidaktik“ auf der anderen Seite nicht mögen.

- *Ich halte es einfach für irreführend. Es gilt vielleicht für Unterrichtsfächer wie Biologie oder Geschichte, aber im Fremdsprachenunterricht werden keine sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse didaktisch aufbereitet. Da geht es um etwas, was im Grunde keine der genannten Disziplinen - mit einigen Ausnahmen, wie wir gleich sehen werden - thematisiert: um den Erwerb einer fremden Sprache.*

- Bei den Ausnahmen denken Sie sicher an die Spracherwerbsforschung.

- *Ja, aber auch hier besteht ein Unterschied. Diese vor allem im anglophonen Raum beheimatete Forschungsrichtung kümmert sich im wesentlichen um die Erstsprache (d.h. um den Mutterspracherwerb), um die Zweitsprache (d.h. die im jeweiligen Aufenthaltsland gesprochene Sprache, die nach der Muttersprache als zweite gelernt wird), um das Lernen von zwei Sprachen gleichzeitig (sei es als Kleinkind oder später) und um den Umgang mit mehreren Sprachen. Das alles kann für das schulische Fremdsprachenlernen interessant werden, es ist aber nicht dasselbe. Also auch die Spracherwerbsforschung ist nichts als eine Referenzwissenschaft für die FD.*

- Was ist denn mit der Sprachlehrforschung? Die gehört doch wohl auch mit dazu?

- *Ja, da berühren Sie einen etwas heiklen Punkt. Die Sprachlehrforschung hat sich seinerzeit, d.h. in den 70er Jahren, im Westen als eine Art Konkurrenz zur Fremdsprachendidaktik etabliert. Sie hieß ursprünglich Sprachlehr- und Lernforschung, setzte ganz auf Wissenschaftlichkeit und wollte vor allem den Aspekt des Lernens erforschen. Dass das Lernen jetzt aus der Bezeichnung herausgefallen ist (weil sie zu lang war) kann man fast als Ironie der Geschichte bezeichnen. Empirisch erforscht wird vorwiegend der Ist-Zustand in allen Kontexten des Fremdsprachenlernens, also nicht nur in der Schule. Daher hat die Sprachlehrforschung einen etwas weiteren Forschungsradius. Ideell geht es auch ihr um eine praxisorientierte Theorie, doch wurden zuweilen auch praxisfernere Hypothesen empirisch getestet, und in den Publikationen überwiegt ein betont wissenschaftlicher Duktus, der - wie ich meine - mit dazu beigetragen hat, uns die Praktiker zu entfremden. Heutzutage werden beide Richtungen immer öfter als Sprachlehrforschung/ Fremdsprachendidaktik zusammen genannt, doch gibt es zwischen den Vertretern beider Richtungen nach wie vor Unterschiede. Ich z.B. komme aus der Tradition der Fremdsprachendidaktik und nicht der Sprachlehrforschung. Das kann und will ich nicht verleugnen. Ich fühle mich eindeutig der Optimierung der Schulpraxis verpflichtet; ich setze auf die Entwicklung neuer Konzepte und gebe mich nicht mit der Erforschung des Ist-Zustands zufrieden. Ein Vertreter der Sprachlehrforschung sieht die Sache wahrscheinlich anders. So ist das eben mit der biographisch, d.h. durch eine bestimmte Sozialisation bedingten Subjektivität der Auffassungen, die immer irgendwie durchscheint. (vgl. den Artikel „50 Jahre*

erlebte Geschichte der deutschen Fremdsprachendidaktik", s. Homepage)

- Und wie steht es mit der Literaturwissenschaft?

- Und mit der Landeskunde oder den interkulturellen Studien?

- *Die Literaturwissenschaft und die Kulturwissenschaft - soweit es letztere gibt - könnte man vielleicht als ‚Fachwissenschaft‘ gelten lassen, die Literaturwissenschaft allerdings mit Einschränkung. Sie müsste sich zu einer Textwissenschaft im umfassenden Sinne ausweiten; sie müsste die Problematik der Medien und der Kommunikation allgemein mit aufnehmen und dürfte sich nicht auf die traditionellen Gattungen beschränken. Dann könnte man das, was im literaturwissenschaftlichen Studium gelernt wird, tatsächlich im Unterricht didaktisch umsetzen.*

- Bei den interkulturellen Studien ginge das ebenfalls, aber die werden ja im Studium an manchen Standorten ziemlich vernachlässigt.

- *Das würde ich auch so sehen. Einen Punkt möchte ich noch ansprechen, nämlich die Tatsache, dass im Fremdsprachstudium nicht nur bei der Kultur, sondern auch bei der Literatur und der Sprache das Element des ‚Fremden‘ (auf der Folie des ‚Eigenen‘) hinzu kommt. Es wird jedoch weder von der Literaturwissenschaft noch von der Sprachwissenschaft thematisiert.*

- Ja, was ist denn nun mit der Sprachwissenschaft? Die müssen wir ja schließlich auch studieren.

- *Da sind wir nun unversehens schon bei der Rolle der Bezugswissenschaften für das Lehrstudium angelangt. Ich vertrete*

hier eine Position, die mit der Entwicklung meines neuen Unterrichtskonzepts zusammen hängt. Das möchte ich der Redlichkeit halber gleich sagen. Mir scheint es wichtig, den Unterschied zwischen dem sprachwissenschaftlichen und dem fremdsprachendidaktischen Erkenntnisinteresse zu betonen. Die Sprachwissenschaft sucht Erkenntnisse über das Phänomen Sprache: historisch, systematisch, soziologisch oder - sehr viel weniger - psychologisch oder neurologisch. Als Zulieferer für die FD ist sie da am nützlichsten, wo sie sich mit dem Sprachgebrauch, mit der Sprachverwendung, mit Sprache im Kontext bzw. in Texten beschäftigt. Dieses Wissen wäre auch für den Unterricht eine Bereicherung. Historisches Wissen, also die Entwicklung der Sprache oder auch einzelner Wörter, kann für den Schüler auch manchmal interessant sein - wenn man es entsprechend präsentiert. Wogegen ich mich strikt wende, ist die naive Anwendung des systematischen Wissens aus den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen auf den fremdsprachlichen Lernprozess. Damit ich nicht missverstanden werde: Der Lehrerstudent muss ein solides Wissen über das System seiner Fremdsprache erwerben. Nur: Er sollte nicht meinen, dieses Wissen als solches auch dem Schüler vermitteln zu müssen.

- Ich muss gestehen, das verstehe ich nicht.

- *Sie können ganz sicher sein, dass gerade dieser Punkt im Laufe der Diskussion immer klarer werden wird. Haben Sie nur noch etwas Geduld.*

2. Zur Zielsetzung im FU

2.1 Unterrichtsziele und ihre geschichtliche Bedingtheit

- *Beginnen wir unsere zweiten Diskussionsrunde, die sich mit der Zielsetzung im FU beschäftigt, mit einer Wissensfrage an: Wer bestimmt über die Zielsetzung im FU?*
- *Meinen Sie damit, was der FU in der Schule soll, also konkret, welchen Sinn der Französischunterricht hat, d.h. warum die Schüler Französisch lernen sollen?*
- *Mit diesem Rechtfertigungsdruck sind wir ja heute immer stärker konfrontiert.*
- *Ich glaube, es geht hier eher um das, was der Lehrplan als Lernziel für den FU formuliert.*
- *Wir sehen, schon die Formulierung des Themas ist nicht eindeutig. Ich hatte weniger an die Rechtfertigung gedacht als an das, was die Kollegin gerade formuliert hat und womit sie die Ausgangsfrage schon beantwortet hat. Es ist also offenbar der Lehrplan, der hier bestimmt. Da in der föderal strukturierten Bundesrepublik Deutschland die sog. Kulturhoheit bei den Ländern liegt, haben wir es mit 16 Lehrplä-*

nen zu tun. Müssen die sich nun einigen, oder macht jeder, was er für richtig hält?

- *Es gibt doch die Kultusministerkonferenz. Die einzelnen Bundesländer werden sich da wohl einigen müssen.*
- *Vom jeweiligen Kultusminister kann das ja wohl nicht abhängen.*
- *Vielleicht hilft uns die Überlegung weiter, ob die Zielsetzung grundsätzlich veränderbar ist und ob sie sich - im Laufe der Geschichte - auch verändert hat.*
- *Ich meine ja. Man spricht doch z.B. von der ‚kommunikativen Wende‘; ich nehme mal an, dass die fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit, die wir jetzt erreichen sollen, von da datiert.*
- *Aber das war ja schon in den 70er Jahren, glaube ich.*
- *Und was war vorher?*
- *Um diese historische Frage zu klären, schiebe ich am besten einen kurzen Exkurs ein.*

Exkurs (1): Über die historische Entwicklung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht

Halten wir zunächst fest, dass schulische Lernziele grundsätzlich historisch bedingt sind. Sie sind zwar das Ergebnis einer offiziellen, ministeriellen Festlegung, einer Setzung, die aber - wie es so schön heißt - im Konsens mit allen gesellschaftlichen Gruppen erfolgt, und zwar als Konsequenz aus der jeweiligen geschichtlichen Situation und den sie konstituierenden politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Verhältnissen. Da diese Verhältnisse ja von Bundesland zu Bundesland wohl kaum nennenswert variieren, ist eine Einigung hier und heute unproblematisch.

Ich gebe Ihnen im Folgenden einen Überblick über die wechselnden Lernziele der beiden letzten Jahrhunderte, denn über die Zeit davor gibt es weniger gesicherte Zeugnisse. Dieser historische Abriss hat auch nur den Zweck, Ihnen die historische Bedingtheit zu demonstrieren. Im 19. Jahrhundert lag das Ziel des neusprachlichen Unterrichts, also des Französisch- und Englischunterrichts, im Verstehen und Interpretieren von schriftlichen Texten. Es ging vorrangig um logisch-formale Bildung und die Neueren oder Lebenden Sprachen mussten ihre diesbezügliche Tauglichkeit gegen das Prestige der Alten Sprachen durchsetzen. Die Be-

schäftigung mit griechischen und lateinischen Texten hatte nämlich bis dahin das Monopol auf diese Art von philologischer Bildung.

Die sog. Neusprachliche Reformbewegung revoltierte seit den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts gegen diese Bevormundung durch die Altphilologie und propagierte als Ziel des neusprachlichen Unterrichts vor allem die Sprechfähigkeit, also die mündliche Verständigung. Der Phonetiker Wilhelm Viëtor trat 1882 mit der Streitschrift „Der Sprachenunterricht muss umkehren“ (nach 100 Jahren wieder abgedruckt in der Fachzeitschrift Die Neueren Sprachen, Heft 2, 1982, S. 120-148) mit der Forderung an die Öffentlichkeit, die Schüler sollten eine authentische Aussprache lernen, damit sie auch von Muttersprachlern verstanden würden. Die Notwendigkeit des mündlichen Kontakts zwischen Deutschen, Engländern und Franzosen war also zu dem Zeitpunkt, d.h. in den Jahren vor Ausbruch des 1. Weltkriegs durchaus gegeben. Neben der Sprechfähigkeit, die ja nicht allgemein, sondern nur von den ‚Reformern‘ verlangt wurde, blieb das Verstehen literarischer Texte durchgehend als Ziel bestehen. Die Kulturkunde, also Kenntnisse über die Kultur des Landes, dessen Sprache man lernte, nahm ebenfalls einen breiten Raum ein. Da die damals betriebene Kulturkunde vor allem danach trachtete, die Überlegenheit der eigenen Kultur über die der anderen Völker zu demonstrieren, geriet sie nach der Katastrophe des 2. Weltkriegs in Misskredit und man konzentrierte sich jetzt ganz auf die literarisch-ästhetische und sprachlich-formale Bildung und vermied jedwede gesellschaftlich relevanten Wertungen.

Die 70er Jahre brachten - wie schon erwähnt - die ‚kommunikative Wende‘. Als Stichwort nenne ich die Veröffentlichung von Hans-Eberhard Piepho mit dem wegweisenden Titel „Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht“ von 1974. Seit den 90er Jahren nahm dann das Bewusstsein für die Bedeutung der Verständigung zwischen den unterschiedlichen Kulturen zu und es etablierten sich Zielformulierungen wie „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“ oder „Befähigung zur Verständigung im Kontext der fremden Sprache und Kultur“ oder „Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen“ (so z.B. im Thüringer Lehrplan von 1999). Die alte ‚Landeskunde‘ hat also - vor allem auch wegen ihrer missbräuchlichen Verwendung im Vorfeld des Nationalsozialismus und dann natürlich erst recht in der NS-Zeit - tatsächlich eine starke Veränderung erfahren.

- Aber die Sprechfähigkeit war schon lange vorher da.

- Und zwar erstaunlich früh, schon vor über 120 Jahren, wenn man bedenkt, dass die Möglichkeit, sich zu treffen und miteinander zu sprechen, doch erst in den letzten Jahrzehnten so richtig explodiert ist.

- Heißt das jetzt, dass wir heute keinen Wert mehr legen auf literarisch-ästhetische und sprachlich-formale Bildung?

- Das Lernziel des FU kann ja eigentlich immer nur innerhalb bestimmter Grenzen verändert werden. Der FU hat es immer mit Kommunikation, mit Kultur und mit Texten zu tun, und vor allem vor dem 19.

Jahrhundert gab es immer wieder das Bedürfnis, sich auch mündlich verständigen zu können. In den Adelskreisen waren dafür die Sprachmeister zuständig, die den Fecht- oder den Tanzmeistern gleichgestellt waren. Es handelt sich also eher um veränderte Akzentuierungen, die jedoch nicht ohne Folgen sind für die gesamte Unterrichtsorganisation. Aber bevor wir das Verhältnis von Zielsetzung und Methode diskutieren, sollten wir uns noch vergegenwärtigen, dass wir es im FU nicht nur mit einer fachspezifischen Zielsetzung zu tun haben, sondern auch noch andere Ziele berücksichtigen müssen.

- Ja, da gibt es im Lehrplan jede Menge an Formulierungen, die meist nur ein

schlechtes Gewissen machen, da man die Forderungen kaum richtig erfüllen kann.

ALLGEMEINE ERZIEHERISCHE UNTERRICHTSZIELE
Wissensvermittlung, Werteaneignung, Persönlichkeitsentwicklung, Methodenkompetenz, Lernkompetenz

FÄCHERÜBERGREIFENDE UNTERRICHTSZIELE
Beispiel Sprachenfächer:
Sprachbewusstheit, Umgang mit Texten, Sprach-, Literatur- und Kulturvergleich

ÜBERGEORDNETES FACHLICHES UNTERRICHTSZIEL
„Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen“

DIE VIER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEITEN		
	mündlich	schriftlich
rezeptiv	Hörverstehen	Leseverstehen
produktiv	Mündlicher Ausdruck	Schriftlicher Ausdruck

Abb. 4: Differenzierung der Zielsetzung im FU

2.2 Differenzierung der Zielsetzung im FU

- Dann wollen wir sie uns mal näher anschauen. Wir beginnen am besten mit einer Grafik, die etwas Ordnung bringt in die unterschiedlichen Zielformulierungen (Abb. 4) Die Formulierungen sind in den aktuellen Lehrplänen ähnlich. Bei aller föderalen Unterschiedlichkeit besteht hier Konsens, der sich - wie gesagt - aus den identischen gesellschaftlichen Verhältnissen erklärt. Vielleicht gehen wir die einzelnen Ziele der Reihe nach durch.

- Ich fange mal mit den allgemeinen Zielen an. Der Wissensvermittlung fühle ich mich ja noch gewachsen. Was ich da vermitteln muss, habe ich gelernt, aber bei den anderen ...

- Bei den Werten denke ich vor allem an Toleranz und Einfühlungsvermögen. Das sollen wir bei unseren Schülern durch die

Beschäftigung mit der fremden Sprache erreichen.

- Tja, schön wär's, aber wenn einer verbohrt ist, kann ich den auch durch meinen Französischunterricht nicht bekehren.

- Sollte es vielleicht an deinem Unterricht liegen?? Aber du hast recht, es ist nicht so einfach.

- Persönlichkeitsentwicklung - das übliche Blablabla.

- Lernkompetenz - dass der Schüler bei uns das Lernen lernen soll, haben wir immer schon gewusst, auch bevor man von ‚Kompetenzen‘ sprach.

- Aber haben wir es ihm denn wirklich beigebracht - das Lernen?

- Welches Lernen?

- Im Thüringer Lehrplan von 1999 steht die Lernkompetenz im Zentrum eines Kreises von ‚Kompetenzen‘. Vielleicht hilft uns das weiter, wenn wir uns die nächste Grafik einmal anschauen. (Abb. 5)



Abb. 5: Das Thüringer Kompetenzmodell

- Könntest du uns die einzelnen Kompetenzen mal erklären? Was heißt z.B. ‚Selbstkompetenz‘?
- Ich gebe zu, das ist ein etwas seltsamer Ausdruck. Darunter ist folgendes zu verstehen: Ausdauer und Zielstrebigkeit bei der Aufgabenlösung - Fähigkeit zu Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung - Fähigkeit, mit Misserfolgserlebnissen umzugehen - Fähigkeit zu selbständigem Handeln.
- Also die alten Tugenden der Pädagogik.
- Im Grunde ja - nur etwas ‚moderner‘ formuliert.
- Und ‚Sozialkompetenz‘ ist dann wohl ein anständiges soziales Verhalten?
- Ja, der Lehrplan nennt hier die Fähigkeit, mit Partnern zu kooperieren und im Team zu arbeiten - die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen - die Fähigkeit, mit Konflikten umzugehen - die Fähigkeit, partner- und situationsgerecht zu handeln.
- Ist ‚Methodenkompetenz‘ nun die Fähigkeit des Lehrers oder des Schülers?
- Alle Kompetenzen beziehen sich auf Lernziele für den Schüler. Es ist nicht die Lehrfähigkeit gemeint, sondern - so formuliert es der Lehrplan - die Fähigkeit des Schülers, allgemeine, also nicht fachspezifische Methoden, Strategien oder Verfahren zur Aufnahme, Speicherung, Wiedergabe und Bewertung von Information zu kennen, Wissensspeicher und neue Medien nutzen zu können und Arbeitsergebnisse präsentieren zu können.
- Aber der Schüler muss doch auch wissen, wie er das Wörterbuch benutzt oder Vokabeln lernt.
- Es gibt neben der allgemeinen Kompetenzbeschreibung im Thüringer Lehrplan auch noch fachspezifische Ausfüllungen der Kompetenzen.
- Wir haben die Sachkompetenz noch nicht erklärt.
- Die ist eigentlich nur fachspezifisch zu füllen. Die ‚Sache‘, die gelernt werden soll, ist ja in jedem Fach eine andere. Im Grunde definiert sich das Fach durch die jeweilige spezifische Sache.
- Und von dieser ‚Sache‘ hängt doch dann auch die fachspezifische Zielsetzung ab oder nicht?
- *Über das Abhängigkeitsverhältnis müssen wir noch sprechen, aber vielleicht erläutern wir jetzt erst einmal die übrigen drei Zielformulierungen, die sich auf das Fach, also hier auf die Fremdsprache beziehen.*
- Die Sprachenfächer müssten unbedingt besser zusammen arbeiten. Die fachübergreifenden Ziele (Sprachbewusstheit, Umgang mit Texten, Sprach-, Literatur- und Kulturvergleich) sind natürlich wie immer hoch gesteckt, aber ich meine, wenn Englisch- und Französischlehrer sich verständigen würden, könnte man einiges davon auch erreichen.
- Du darfst nicht die Deutschlehrer vergessen.
- Und die Lateinlehrer.
- Ja ja, schön wär's.
- *Wollen wir etwas näher auf die Zielvorstellungen eingehen?*

- *Language awareness*, also Sprachbewusstheit ist ja hoch um Kurs. Nur, was da genau ‚bewusst‘ gemacht werden soll, ist nicht ganz klar.
- Auf jeden Fall nicht noch mehr Grammatik! Darauf läuft das sprachenübergreifende Lernen, das in einigen Bundesländern jetzt so gefördert wird, nämlich oft hinaus. Die Schüler kann man damit kaum motivieren.
- Was gut ankommt, ist, wenn man ihnen deutlich macht, dass die Wörter in den einzelnen Sprachen ähnlich sind.
- Ich möchte hier nur anmerken, dass im Jenaer Baustein-Konzept eine Sprachbewusstheit angestrebt wird, die sich weder auf Wörter noch auf Grammatik beschränkt, sondern die die verschiedenen Sprachen in ihrer Strukturiertheit, d.h. in ihrer Bauweise, miteinander vergleicht.
- Ist das nicht zu anspruchsvoll?
- Wir werden ja sehen.
- ‚Literatur- und Kulturvergleich‘ ist auch sehr hoch angesetzt. Das wird selbst in der Oberstufe kaum erreicht.
- ‚Umgang mit Texten‘ - das kann auch langweilig werden, wenn in jedem Sprachenfach das Gleiche gemacht wird.
- *Offenbar ist bei diesen Zielformulierungen einiges missverständlich. Es ist bestimmt ein Mehrwert, ein Synergieeffekt intendiert und keine Langeweile.*
- Darf ich einmal eine grundsätzliche Frage stellen? Wenn man immer nur mit Zielformulierungen konfrontiert wird, die zu hoch sind, dann ist das auf die Dauer für den Lehrer sehr frustrierend. Kann man nicht das Ziel und die Praxis besser aufeinander abstimmen?
- *Ich freue mich, dass Sie jetzt nicht Theorie und Praxis gesagt haben.*
- Dass die Theorie etwas anderes ist als das Ziel, habe ich inzwischen verstanden.
- *Ihre Frage soll uns weiter begleiten, wenn wir jetzt die Ziele des spezifischen Fremdsprachenunterrichts besprechen. Ist das Ziel der „Befähigung zum fremdsprachlichen Handeln in interkulturellen Verstehens- und Verständigungssituationen“ auch zu hoch?*
- Es kommt auf das Niveau an, das hier erreicht werden soll.
- Das wird ja inzwischen vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mit seinen sechs Niveaustufen festgelegt.
- Und findest du das ausreichend?
- Ich finde vor allem, wir sollten jetzt nicht in eine Diskussion um den GER eintreten.
- Ich würde meinen, das Ziel der fremdsprachlichen bzw. interkulturellen Kommunikationsfähigkeit ist grundsätzlich nicht zu hoch; man müsste nur die Methode, um es zu erreichen, besser darauf abstimmen.
- Ja, wenn man die Kommunikationsfähigkeit in ihren vier Ausprägungen, also das Hör- und Leseverstehen als rezeptive Fähigkeiten und das Sprechen und Schreiben als produktive Fähigkeiten wirklich ernst nimmt, dann müsste man auf deren Entwicklung sehr viel mehr Zeit verwenden als das gegenwärtig geschieht.
- Um sich schriftlich und mündlich in der Fremdsprache verständigen zu können, bedarf es eines viel intensiveren Umgangs mit der Fremdsprache, als dies im Unterricht möglich ist.
- Ja, meist kommt man dazu ja gar nicht, vor lauter Texterarbeitung, Vokabel- und Grammatikerklären.
- Das liegt aber an dir. Der Lehrer hat bekanntlich methodische Freiheit.
- Freiheit wovon und Freiheit wozu? Wie soll ich's denn anders machen?
- Das wirst du hier noch erfahren.
- Wenn meine Geduld nur nicht überstrapaziert wird.

- Um dies zu vermeiden, fasse ich jetzt das durch Ihren Wortwechsel deutlich gewordene Problem wie folgt zusammen: Soll sich das Ziel an der Praxis, sprich Methode, ausrichten oder umgekehrt, die Methode am Ziel?
- Natürlich das zweite. Wir müssen anders unterrichten, um die anspruchsvollen Ziele erreichen zu können.
- Dann sind wir uns also zumindest ,theoretisch' einig, dass der Zielvorstellung in gewissem Sinne immer der Vorrang gebührt. Die Methode folgt aus der Zielsetzung. Allerdings muss diese realistisch sein - insofern haben Sie vollkommen recht mit Ihrem Einwand vorhin. Das soeben besprochene Kompetenzmodell, das inzwischen immer mehr Lehrplänen zugrunde gelegt wird, zeichnet sich ja auch vor allem da-

durch aus, dass alles auf die Zielsetzung fokussiert ist, auf das, was beim Unterricht herauskommen soll. Wenn ich weiß, was ich erreichen will bzw. soll, muss ich mir überlegen, wie ich dieses Ziel erreichen kann.

- Ich kenne da noch ein anderes Modell, das wir in der Allgemeinen Pädagogik gelernt haben, das sog. Berliner Modell. Auch dort stehen die Ziele an erster Stelle. Wir haben immer von dem Primat des Wozu? vor dem Was? und dem Wie? gesprochen. Statt der Kompetenzen gibt es hier Bedingungs- und Entscheidungsfelder.

Wir wollen uns das von Ihnen angesprochene Berliner Modell am besten wieder durch eine Grafik (Abb. 6) vergegenwärtigen. Übernehmen Sie die Erläuterung?

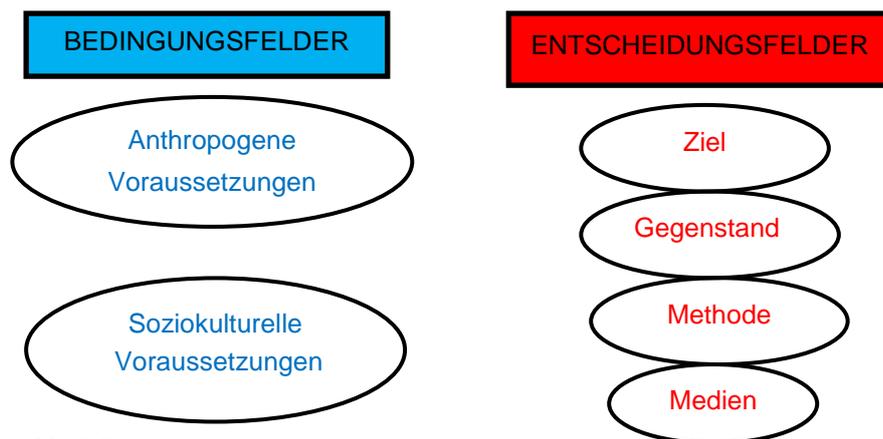


Abb. 6: Das Berliner Modell

- Die Abbildung versteht sich eigentlich von allein, finde ich. Die Anthropogenen und die Soziokulturellen Voraussetzungen - hier wäre wohl an Lehrende und Lernende zu denken - sind gegeben. Biologische und psychologische Tatsachen sowie die jeweiligen Erfahrungen in der Gemeinschaft, also die Sozialisierung, sind in der Schule kaum zu verändern und werden deshalb als Bedingungen dargestellt, auf die der Lehrer Rücksicht nehmen muss.
- Auf die Biologie können wir nicht einwirken, aber auf die Psychologie und die

sozialen Erfahrungen, denke ich, könnten wir schon Einfluss haben.

- Solche differenzierten Einwände sind wahrscheinlich der Grund dafür, dass man jetzt Alternativmodelle - wie z.B. das Kompetenzmodell - aufstellt.
- Bei den Entscheidungsfeldern ließe sich einwenden, dass weder Ziel noch Gegenstand vom Lehrer frei entschieden werden kann. Das wird ja vom Lehrplan entschieden.
- Und vor allem vom Lehrbuch, das im Grunde auch über die Methode und die Medien entscheidet.

- Na hör' mal. Wenn du dich da so gebunden fühlst, dann bist du selbst schuld. Ich kann als Lehrer immer noch selbst bestimmen, wie ich unterrichte.
- Na ja, aber das Lehrbuch weist dir schon den Weg und deine berühmte ‚methodische Freiheit‘ beschränkt sich doch in Wirklichkeit auf die Gestaltung der einzelnen Stunden.

- Wenn du mit dem Lehrbuch so arbeitest, dass du es - wie es so schön heißt - als ‚Leitmedium‘ ansiehst ...
- Aber ohne geht es doch auch nicht.
- Das werden wir ja noch sehen bzw. diskutieren.
-

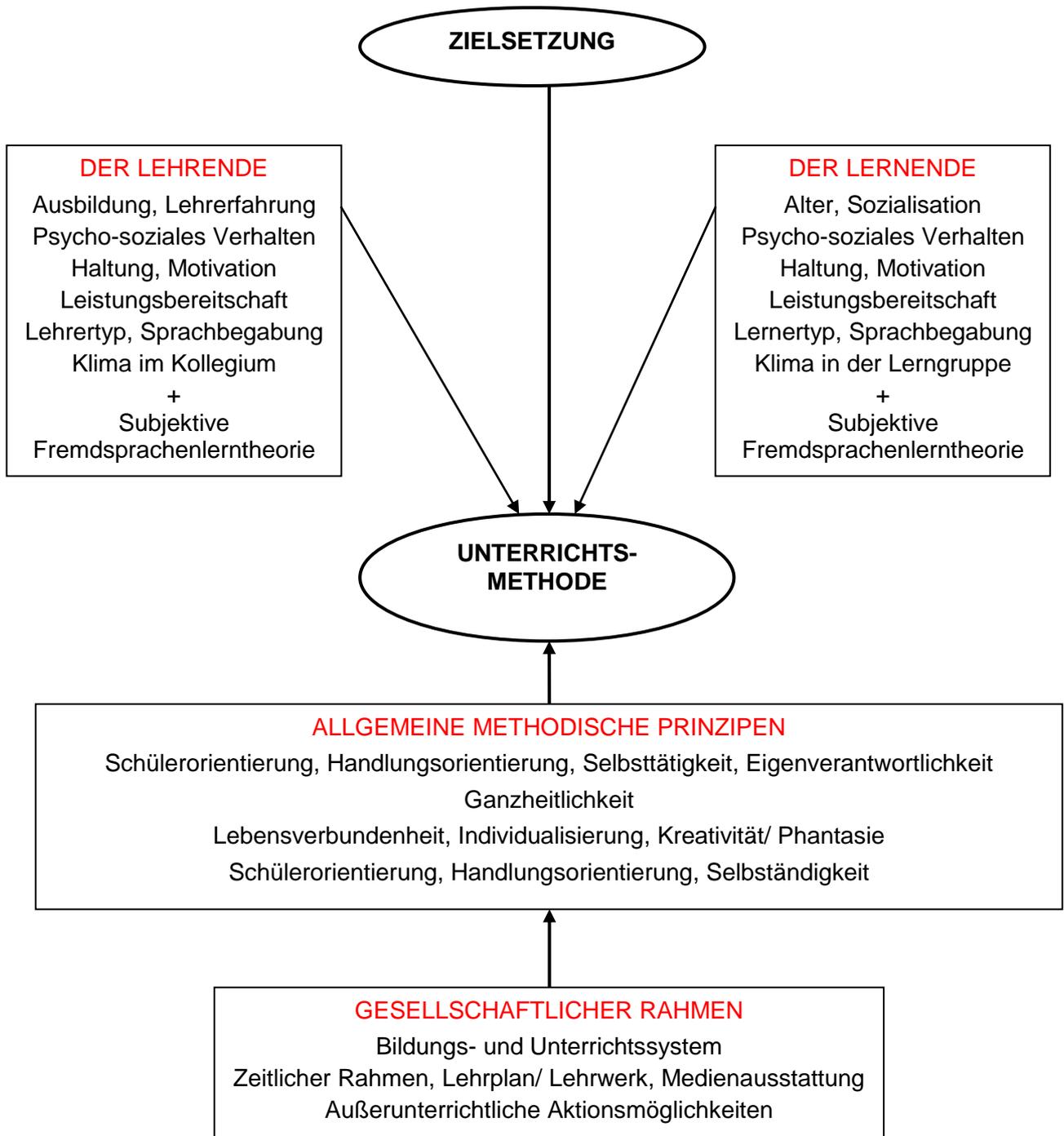


Abb. 7: Verhältnis von Zielsetzung und Methode

2.3 Das Verhältnis von Zielsetzung und Methode

Sie sehen, wir kreisen schon wieder um dasselbe Problem, nämlich das Verhältnis von Zielsetzung und Methode. Das wollen wir jetzt mit Hilfe einer weiteren detaillierteren Grafik zu lösen versuchen (Abb. 7)..Sie verdeutlicht noch einmal die Interdependenz aller Faktoren, die beim Unterricht beteiligt sind.

Die Zielsetzung ist auch hier als ein die Unterrichtsmethode bestimmender Faktor dargestellt. Doch sind grundsätzlich alle Faktoren zumindest z. T. veränderbar. Auch der Gesellschaftliche Rahmen und die personalen Faktoren sind keine absolut festen Größen - außer Ausbildung und Lehrerfahrung bei den Lehrenden und Alter und bisherige Sozialisation bei den Lernenden. Eine Pädagogik der Erneuerung muss sogar darauf setzen, dass vor allem bei den psycho-sozialen Faktoren etwas zu machen ist.

- Dass die subjektive Fremdsprachenlerntheorie hier auch vorkommt, war ja nach der Diskussion in der ersten Runde über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu erwarten.

- *Es wäre natürlich wunderbar, wenn das alle so verstanden hätten. Sie sehen, die subjektive Theorie ist hier sogar noch ausgeweitet auf die Lernenden, denn auch die haben irgendwelche Ideen über das Fremdsprachenlernen im Kopf, nicht zuletzt aufgrund des vorangegangenen Unterrichts.*

- Aber wieso Sie jetzt die allgemeinen methodischen Prinzipien noch mit hinein bringen, verstehe ich nicht ganz.

- *Nun, es gibt ja nicht nur allgemeine pädagogische Ziele - die im Übrigen ja nur im und durch den Fachunterricht zu verwirklichen sind. Es gibt auch allgemeine methodische Prinzipien, die in jedem Fachunterricht zu berücksichtigen sind. Diese Prinzi-*

prien müssen folglich auch auf die fachspezifische Methode einwirken.

- Darf ich eine ketzerische Frage stellen? Sind diese Prinzipien nicht gleichzeitig auch die Ziele?

- *Das ist in der Tat eine knifflige Frage. Einige der Formulierungen eignen sich wohl auch als Zielvorstellung. Aber wir sollten uns von der bei allen Gliederungsversuchen bestehenden Schwierigkeit, widerspruchsfreie Systematisierungen zu liefern, nicht unterkriegen lassen. Ein Gliederungssystem ist kein Selbstzweck, es soll dazu dienen, das Verständnis für die Sache zu erleichtern. Soweit es das tut, ist es sinnvoll. Ich glaube, das ist hier gewährleistet. Die Einbeziehung dieser Prinzipien ist auch deshalb wichtig, weil sie offenbar gerade im Fremdsprachenunterricht nicht so leicht zu beherzigen sind.*

- Das kann ich nur bestätigen. Bei dem Versuch, sich an den Schülern zu orientieren, sie kreativ werden zu lassen oder sie eigenverantwortlich etwas tun zu lassen, scheitert man immer wieder an der sprachlichen Hürde. Sie bleibt immer so hoch, dass die Schüler sich kaum zutrauen, etwas wirklich alleine zu machen.

- Vielleicht sind auch diese Schlagworte wieder zu hoch gegriffen?

- Ich wäre umgekehrt dafür, unsere methodischen Verfahren daraufhin zu überprüfen, warum ausgerechnet die Fremdsprachenfächer hier Schwierigkeiten haben, wo andere Fächer offensichtlich besser zurechtkommen.

- Also müssten wir unsere Methode nicht nur an die allgemeinen pädagogischen Ziele, sondern auch an die allgemeinen methodischen Prinzipien anpassen.

- *Zumindest überprüfen sollten wir sie - womit wir wieder bei der Forderung nach der Reflexion der Praxis und am Ende dieser zweiten Diskussionsrunde angelangt wären.*

3. Zu den inhaltlichen Vorgaben des FU

3.1 Sachkompetenz, Gegenstand, Inhalt

- In der vorigen Diskussionsrunde haben wir die inhaltliche Komponente schon mal angesprochen.
- Sie meinen wahrscheinlich die Sachkompetenz.
- Oder den ‚Gegenstand‘ im Berliner Modell.
- Irgendwie ist mir der Unterschied zwischen Ziel und Gegenstand oder Sache nicht ganz klar bzw. er verschwimmt mir immer ein bisschen.
- Wieso? Das ist doch ganz klar: Wir haben die Fremdsprache als Gegenstand und sie zu vermitteln, ist unser Ziel.

- Ihre Formulierung trifft genau den Punkt, an dem wir mit unserer Diskussion ansetzen sollten. Was meinen sie genau mit ‚Fremdsprache‘ und was mit ‚Fremdsprache vermitteln‘?
- Na ja, die Sprache eben, die Wörter, die Grammatik, die Aussprache, die Orthographie.
- Genau das ist im Thüringer Lehrplan u.a. unter Sachkompetenz aufgeführt, nämlich bei den sprachlichen Mitteln.
- Zur Sachkompetenz gehört aber auch das landeskundliche Wissen oder von mir aus auch das interkulturelle Wissen.



Abb. 8: Sachkompetenz im Fremdsprachenunterricht

- Im Thüringer Lehrplan heißt das sozio-kulturelles Wissen

- *Dann orientieren wir uns doch gleich wieder am Thüringer Lehrplan Französisch für die mögliche Auflistung der verschiedenen Bereiche der Sachkompetenz (in den übrigen Lehrplänen sieht das ähnlich aus) und verdeutlichen dies an einer Grafik (Abb.8).*

- Wo ist denn die Literatur geblieben? Fällt die unter das „textstrukturelle Wissen“?

- Ich denke schon.

- Aber die Literatur kommt ja wohl auch bei den vier fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten oder auch Sprachtätigkeiten oder Fertigkeiten, also beim Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben vor oder?

- Ich weiß nicht, ob ich jetzt wirklich schlauer bin. Irgendwie scheint mir zu viel in diese Sachkompetenz hineingepackt.

- Ja und so viel Verschiedenes.

- *Die Bereiche sind in der Tat sehr unterschiedlich. Das hängt wohl vor allem damit zusammen, dass der FU - im Unterschied zu anderen Schulfächern - eigentlich keinen einfachen "Gegenstand", keine "Sache" im Sinne von Ergebnissen und Erkenntnissen einer bestimmten Fachwissenschaft hat, die es zu vermitteln gelte.*

Eine Ausnahme bildet die Literatur- und Kulturwissenschaft - wie wir in unserer ersten Diskussionsrunde schon gesehen haben. Unsere „Sache“ ist sehr komplex. Wir haben zwar einerseits handfestes Wissen über die sprachlichen Mittel, über and und Leute, über Texte, andererseits aber auch etwas, das eher als Können zu bezeichnen wäre, nämlich die fremdsprachliche Kommunikations- oder auch Interaktionsfähigkeit in Gestalt der vier Kommunikationsfähigkeiten und schließlich haben wir etwas, an dem oder mit dem diese Fähigkeiten erworben werden sollen, nämlich die Sprachfunktionen oder Sprechakte und

die Inhalte, sprich Themen und Kommunikationsbereiche.

Diese heterogenen Bereiche lassen sich nicht leicht zusammen bringen. Der FU erweist sich deshalb als ziemlich widerborstig bei dem Versuch, ihn in ein für alle Fächer gültiges Gliederungsmodell einzupassen. Das zeigt sich sowohl bei der Sachkompetenz des allgemeinen Kompetenzmodells als auch bei der Definition des Gegenstandes nach dem Berliner Modell.

- Könnte man denn nicht sagen, dass die Inhalte der eigentliche Gegenstand des FU sind?

- Ja, schließlich erwirbt man doch all diese Kompetenzen „in der Auseinandersetzung mit Inhalten“, wie es der Thüringer Lehrplan formuliert.

- Du hast vollkommen recht. Für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten brauchen wir Inhalte.

- Aber die sind doch im Grunde beliebig bzw. banal, auf jeden Fall kein echter Vermittlungsstoff - wie z.B. in der Biologie.

- Das stimmt. Man kann eigentlich über Gott und die Welt sprechen. Die genannten Themenbereiche decken im Grunde das ab, worüber man normalerweise spricht, wenn man sich mit einem fremdsprachigen Partner verständigt.

- Das könnte dann ja für die Lernenden motivierend sein - wenn sie lernen, sich über Dinge zu unterhalten, die sie interessieren, die sie mitteilen oder erfahren wollen.

- Ja, soweit das möglich ist, aber hier sind uns nun mal Grenzen gesetzt.

- Als da wären?

- Na, die Inhalte des FU sind ja schließlich nicht frei wählbar.

- Und warum nicht?

- Nun tu doch nicht so. du weißt genau so gut wie ich, dass die Inhalte durch die Lektionstexte festgelegt werden - zumin-

dest in den ersten vier Jahren, wo man mit dem Lehrwerk arbeitet.

- Und das legt gleichzeitig auch die Progression der sprachlichen Mittel, die Sprechakte und alles andere fest.

- Ja, durch das Lehrwerk wird auch das soziokulturelle Wissen und das Wissen über Textstrukturen vermittelt.

3.2 Das Lehrwerk als didaktisch aufbereiteter Lernstoff

- *Damit ist die Funktion des Lehrwerks angesprochen, das offenbar einen zentralen Platz im Fremdsprachenunterricht einnimmt. Deshalb möchte ich hier zunächst einen kleinen Exkurs über die Lehrwerke einschieben, über ihre Rolle in unserem Schulwesen und über die Hintergründe ihrer Gestaltung.*

Exkurs (2): Über die Lehrwerke

Ich nenne zunächst einige wichtige Punkte:

Lehrwerke sind auf Wirtschaftlichkeit angewiesene Verlagsprodukte, konzipiert von einem vom Verlag beauftragten Team aus Lehrern, Fachdidaktikern und Muttersprachlern. Letztere bürgen für die ‚Sprachrichtigkeit‘ der fremdsprachlichen Texte.

Lehrwerke sind genehmigungspflichtig, und zwar durch das jeweilige Kultusministerium der einzelnen Bundesländer. Zitat aus dem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister von 1972: "An den Schulen dürfen nur Schulbücher verwendet werden, die vom zuständigen Kultusministerium für den Gebrauch genehmigt sind." Das jeweilige Ministerium ernennt anonyme Gutachter oder Schulbuchkommissionen, die das vom Verlag vorgelegte Schulbuch (d.h. das Lehrbuch ohne Zusatz- oder Begleitmaterialien) gegen eine Gebühr daraufhin überprüfen, ob es richtlinienkonform ist und im Einklang mit der Landesverfassung steht. Die Benutzung von Lehrbüchern ist allerdings nirgendwo zwingend vorgeschrieben, theoretisch darf man also auch ohne Lehrbuch unterrichten.

Die Genehmigungspflicht bringt gewisse Einschränkungen und negative Auswirkungen mit sich:

1) Bei der Erarbeitung ist die strikte Orientierung an den Richtlinien das oberste Gebot. Die Verlage erstellen eine Richtlinien-Synopse für Grammatik, Wortschatz, Themen, Textsorten und allgemeindidaktische Prinzipien.

2) Das Schülerbuch allein muss alle Forderungen erfüllen, da keine Berücksichtigung der Zusatzmaterialien erfolgt (Ausnahme: Bayern). Daraus folgt einerseits eine stoffliche (Über)Fülle, um den unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Länder insgesamt zu genügen, andererseits eine ökonomisch bedingte Beschränkung der Übungen und Texte im Lehrbuch auf das Notwendigste.

3) Es gibt wenig grundsätzliche Innovation (über modische Begrifflichkeiten und technische bzw. mediale Anpassungen hinaus) als Spiegelbild des Beharrungsvermögens in den Richtlinienkommissionen und in der Verlagstradition.

4) Über die Einführung eines neuen Lehrwerks entscheidet die Fachkonferenz, unter Hinzuziehung von Elternvertretung und Schülervertretung. Das Prinzip der Lehrmittelfreiheit erlaubt keinen schnellen Wechsel. Die Einflussnahme erfolgt durch die jeweilige Marketing-

power der Verlage, Größe und Qualifikation des Außenmitarbeiterstabs, Autorenvorträge und andere Werbeveranstaltungen.

Es gibt verschiedene Einteilungsmöglichkeiten für fremdsprachliche Lehrwerke, je nachdem, welches Unterscheidungskriterium man zugrunde legt:

- a) Kriterium Alter: Lehrwerke für Schule oder Weiterbildung
- b) Kriterium Schultypen: Lehrwerke für Grundschule oder Gymnasium oder Real-/ Regel-, Mittelschule etc. oder Berufsbildende Schule
- c) Kriterium Zeitpunkt des Beginns: 1. - 2. - 3. Fremdsprache
- d) Kriterium verschiedene Bundesländer (evtl. mit unterschiedlichem Anforderungsniveau): Bayern, Sachsen, Saarland (Série bleue z.B. bei Klett) oder alle anderen Bundesländer (Série verte z.B. bei Klett).

Man unterscheidet folgende Lehrwerkteile:

- Printmedien: Schülerbuch (= Lehrbuch) - Lehrerbuch (evtl. mit integriertem Schülerbuch)/ Lehrerhinweise/ Lehrerbegleitheft/ Lehrerhandbuch/ Guide pédagogique - Grammatisches Beiheft - Lernwortschatz - Arbeitsbuch/ Schülerarbeitsheft/ Übungsheft/ Cahier d'exercices/ Carnet d'exercices/ Carnet d'activités - Vokabeltrainer/ Redemitteltrainer - Kontrollaufgaben/ Tests - Diktat- und Transfertexte - Übersetzungstexte - Lernspiele
- Auditive Medien: Sprachlaborprogramme - Schüler-Cassetten/ CD's mit Lektionstexten - Lehrer-Cassetten/ CD's mit Hörverstehenstexten
- Visuelle Medien: Bildfolien/ Wandbilder - Haftelemente - Dias - Videos - Filme
- Computermaterial: Texte und Lernprogramme (z.B. Wortschatz- und Grammatiktraining) auf CD-ROM.

Diese Übersicht ist vor allem für die Studierenden gedacht. Als Anfänger verliert man leicht den Überblick über das vielfältige Angebot der Verlage.

- Mit Ihrer Charakterisierung des Lehrwerks als didaktisch aufbereitetem Lernstoff bin ich voll einverstanden. Hier haben wir unseren Gegenstand. Da die Lehrbücher vom Ministerium genehmigt werden, können wir sicher sein, dass wir unsere Pflicht tun, wenn wir das Lehrbuch durcharbeiten.

- Wenn es so wäre, wie du sagst, dann dürften wir eigentlich keine Probleme haben.

- Haben wir aber, und nicht zu knapp. Manchmal meine ich sogar, dass die Probleme größer werden, je mehr man am Lehrbuch hängt.

- Das kann man so wohl nicht verallgemeinern.

- Auf jeden Fall kann man sagen, dass das Verhältnis zum Lehrbuch die Lehrerschaft

mehr und mehr spaltet, und zwar in drei Fraktionen: in Anhänger, Gegner und solche, die es wohl oder übel akzeptieren, *faute de mieux*.

- Wenn es eine Alternative gäbe, würde ich mich ohne Bedauern vom Lehrbuch trennen.

- Ich sehe keine echte Alternative. Die Lehrwerke sind stetig verbessert worden und sind heute so gut wie nie.

- Ich stimme Ihrer letzten Aussage voll und ganz zu.. Die Lehrwerke haben heute einen Grad von Perfektion erreicht, der kaum übertroffen werden kann.

- Meinen Sie das ernst?

- Ja, aber ich füge hinzu: Diese Ära scheint zu Ende zu gehen. Diese Art von Lehrwerken hat sich in der Vergangenheit um das Fremdsprachenlernen große Ver-

dienste erworben, in der Gegenwart sind sie in ihrer Funktion mehr und mehr umstritten und die Zukunft braucht ganz sicher eine andere Art von Lehrwerken.

- Dann wollen wir diese Prognose mal zu Protokoll nehmen.
- *Da ich Sie nach guter pädagogischer Tradition da abholen möchte, wo Sie im*

Moment sind, werden wir das Lehrwerk auch bei unserer nächsten Diskussionsrunde zum Ausgangspunkt unserer Überlegungen machen. Es bietet uns ja nicht nur den Lernstoff als Gegenstand, sondern es entscheidet offenbar - wie wir schon öfter gehört haben - auch über die Methode.

4. Zu den methodischen Vorgaben des traditionellen Fremdsprachenunterrichts

4.1 Texterarbeitung mit dem Lehrbuch

- *Das Lehrbuch ist aus dem gegenwärtigen FU nicht wegzudenken. Es bestimmt - ob der Lehrer will oder nicht - weitgehend das Unterrichts-geschehen in unseren Lehranstalten. Deshalb wollen wir die vierte Diskussionsrunde mit einer Grafik zur Texterarbeitung mit dem Lehrbuch beginnen (Abb. 9). Ich nehme an, Sie alle erkennen darin die altvertrauten Verfahren wieder, auch wenn sie durch diese Aufstellung vielleicht ein wenig verfremdet erscheinen.*

LEKTIONSTEXT (*texte fabriqué*)

Funktion:

- Festlegung der grammatischen Progression
- Einführung von Vokabeln
- Text zum Hören/ Lesen
- Vorlage zum Sprechen (Beantwortung von Fragen)
- Lieferant von landeskundlichem/ textstrukturellem Wissen
- Präsentation von Themen, Kommunikationsbereichen und Sprechakten

LEHRENDE

Aufgabe:

- Einstimmung
- Vokabeln semantisieren
- Vokabeln vorsprechen, anschreiben
- Text präsentieren
- Landeskunde erklären
- Vokabeln vorsprechen/ anschreiben
- Fragen zum Text stellen
- Neue grammatische Form im Text suchen lassen, Regel erklären
- Beispielsätze geben

LERNENDE

Aufgabe:

- Sich einstimmen lassen
- Vokabeln verstehen
- Text hören/ lesen/ [übersetzen]
- Landeskunde verstehen
- Vokabeln nachsprechen, abschreiben
- Mit neuen Vokabeln im Kontext antworten
- Neue grammatische Form im Text finden, Regel finden/ verstehen
- Regel in neuen Kontext anwenden

Abb. 9: Texterarbeitung mit dem Lehrbuch

- Ich meine, Sie haben die entscheidenden Punkte knapp, aber verständlich wieder gegeben.
- Na, für jemanden, der das nicht kennt, ist es in dieser Kürze wohl nicht ganz verständlich.
- Aber wir kennen es doch alle oder?
- Als Studierender ist mir die Lehrerrolle ehrlich gesagt noch ein bisschen fremd.
- *Dann wollen wir mit der notwendigen Erläuterung, vielleicht auch Analyse; beginnen.*
- Ich meine, die schon angesprochene Multifunktionalität des Lektionstextes kommt hier deutlich zum Ausdruck.
- Ja, das Gute am Lektionstext ist, dass man damit sozusagen alles abdecken kann. Er liefert nicht nur die neuen Vokabeln und das neue grammatische Phänomen, das jetzt dran ist, sondern auch landeskundliches Wissen.
- Und man übt gleichzeitig Hör- und Leseverstehen, indem man den Text hören und lesen lässt.
- Das schult dann nebenbei noch die Aussprache.
- Auch das Sprechen wird geübt, wenn die Schüler Fragen zum Text beantworten und dabei die neuen Vokabeln im Kontext anwenden.
- Schreiben müssen sie ja auch, z.B.. die neuen Vokabeln oder wenn sie die Fragen schriftlich beantworten.
- Das klingt alles so einfach, aber ich kann euch versichern, als Referendar braucht es seine Zeit, bis man diese ausgeklügelte Kunst der Texterarbeitung wirklich beherrscht.
- Vor allem auch die Vorentlastung mit den verschiedenen Möglichkeiten der Semantisierung.

<p>DURCH ANSCHAUUNG</p> <p>Abbildungen (Zeichnungen, Fotos, Karten, Diagramme, Tabellen) Realien oder Attrappen/ Modelle Vormachen/ Demonstrieren durch Gestik und Mimik (Handlungen, Gefühle, Beziehungen, Qualitäten)</p>
<p>VERBAL</p> <p>Muttersprachliche oder anderssprachliche Entsprechung (Äquivalent) Muttersprachliche oder fremdsprachliche Umschreibung /Definition</p>
<p>KONTEXTUELL</p> <p>Beispielsatz Erschließung aus dem eindeutigen Satz-/ Textzusammenhang</p>
<p>DURCH HINWEIS AUF WORTBILDUNGSREGELN</p> <p>Veränderung der Wortart bedeutungshaltige Präfixe: <i>dé-, dis-, in-, im-, ir(r)-, il(l)-, un-</i> und Suffixe: <i>-aire, -eur, -tion</i> Wortzusammensetzung, z.B.: <i>gratte-ciel</i></p>
<p>DURCH LOGISCH-SEMANTISCHE BEZIEHUNGEN</p> <p>Synonyme (Vorsicht: unterschiedliche Kollokationsmöglichkeiten) Antonyme (Vorsicht: unterschiedliche Kontrastkonzepte: <i>un lit dur/mou; des paroles dures /douces; la viande dure/tendre</i>) Ober- und Unterbegriffe (= Hyperonyme und Hyponyme) Vorsicht: Kulturspezifische Einordnungsmuster</p>

Abb. 10: Möglichkeiten der Semantisierung

- Zum Thema *Bedeutungserschließung der neuen Vokabeln* kann ich Ihnen eine kleine Grafik (Abb. 10) über die verschiedenen Möglichkeiten der Semantisierung liefern, die Ihnen den Überblick erleichtert.
- Das Schwierigste ist natürlich zu wissen, wann man welche Möglichkeit wählt.
- Das lernt man mit der Zeit.
- Mich erstaunt etwas, dass Sie bei der verbalen Umschreibung nicht zwischen der Benutzung der Muttersprache und der Fremdsprache unterscheiden. Die Fremdsprache sollte doch wohl immer Vorrang haben.
- Wenn die Schüler dich nicht verstehen, ist deine tolle Umschreibung nutzlos. Dann ist es am einfachsten, du sagst gleich das deutsche Wort.
- Das Problem der Verwendung bzw. Nichtverwendung der Muttersprache, das hier angesprochen wurde, wird uns noch oft begegnen und dann vielleicht in einem ganz anderen Licht erscheinen. In der letzten Abbildung werden lediglich alle grundsätzlichen Möglichkeiten der Semantisierung in einer bestimmten Ordnung aufgezählt, ohne jede Wertung. Dieser Gesichtspunkt ist für die weitere Diskussion ganz wichtig. Ich möchte nämlich das Ihnen Vertraute gleichzeitig ein wenig verfremden und es Ihnen so aus einem anderen Blickwinkel präsentieren.
- Ich muss gestehen, dass ich bei Ihren Abbildungen immer genau dieses Gefühl habe, nämlich: Eigentlich kennst du das ja, aber so hättest du es nie dargestellt.
- Es ist ja kein Geheimnis, dass ich Sie zum Nachdenken bzw. vielleicht auch zum **Umdenken** animieren möchte. Also ist es mir nur recht, wenn Sie die Absicht spüren. Die Hauptsache, Sie machen weiter mit und sperren sich nicht - auch wenn Sie sich betroffen fühlen. Sie wissen ja, Gewohnheiten,

auch Denkgewohnheiten legt man nicht so leicht ab.

- Ich dachte mir schon, dass Sie die Texterarbeitung nicht einfach so stehen lassen.

- Dann darf ich jetzt mit der kritischen Analyse der durch das Lehrbuch repräsentierten methodischen Vorgaben des traditionellen FU beginnen

4.2 Kritische Analyse der traditionellen Texterarbeitung

- Es sieht so aus, als ob der Lektionstext Ihnen die Möglichkeit gibt, den Lehrplanforderungen optimal gerecht zu werden, indem einerseits Wortschatz, Grammatik, Aussprache und andererseits die vier Kommunikationsfähigkeiten an und mit diesem Text zur Anwendung gelangen. Meine erste kritische Frage: Handelt es sich bei den Schüleraktivitäten des Hörens, Lesens, Sprechens und Schreibens wirklich um das, was wir als Lernziel formuliert hatten, nämlich die Entwicklung der vier kommunikativen Sprachfähigkeiten?

- Wie meinen Sie das?

- So wie ich's gesagt habe. Aber ich merke, hier besteht offensichtlich noch Klärungsbedarf. Vielleicht sollten wir uns erst einmal klarmachen, was wir unter Kommunikationsfähigkeit verstehen.

- Na, die Schüler sollten sich mit den fremdsprachigen Partnern verständigen können.

- Auf welchem Niveau?

- Das hängt natürlich von der Stundenzahl ab, die wir zur Verfügung haben.

- Also, ich meine, es sollte schon - bei allen Abstrichen - eine echte Verständigung zustande kommen. Wenn die Schüler sich nach zwei oder auch nach vier Jahren überhaupt nicht trauen, haben wir versagt.

- Na, dann ist die Zahl der Versager aber sehr hoch.
- Nun mal wieder ernsthaft. Wir hängen immer wieder an demselben Punkt fest. Wir hatten doch gesagt, wir wollten versu-

chen, die Methode an den Zielen auszurichten und nicht umgekehrt.

- Ja, lassen wir die Optimisten doch mal ran.

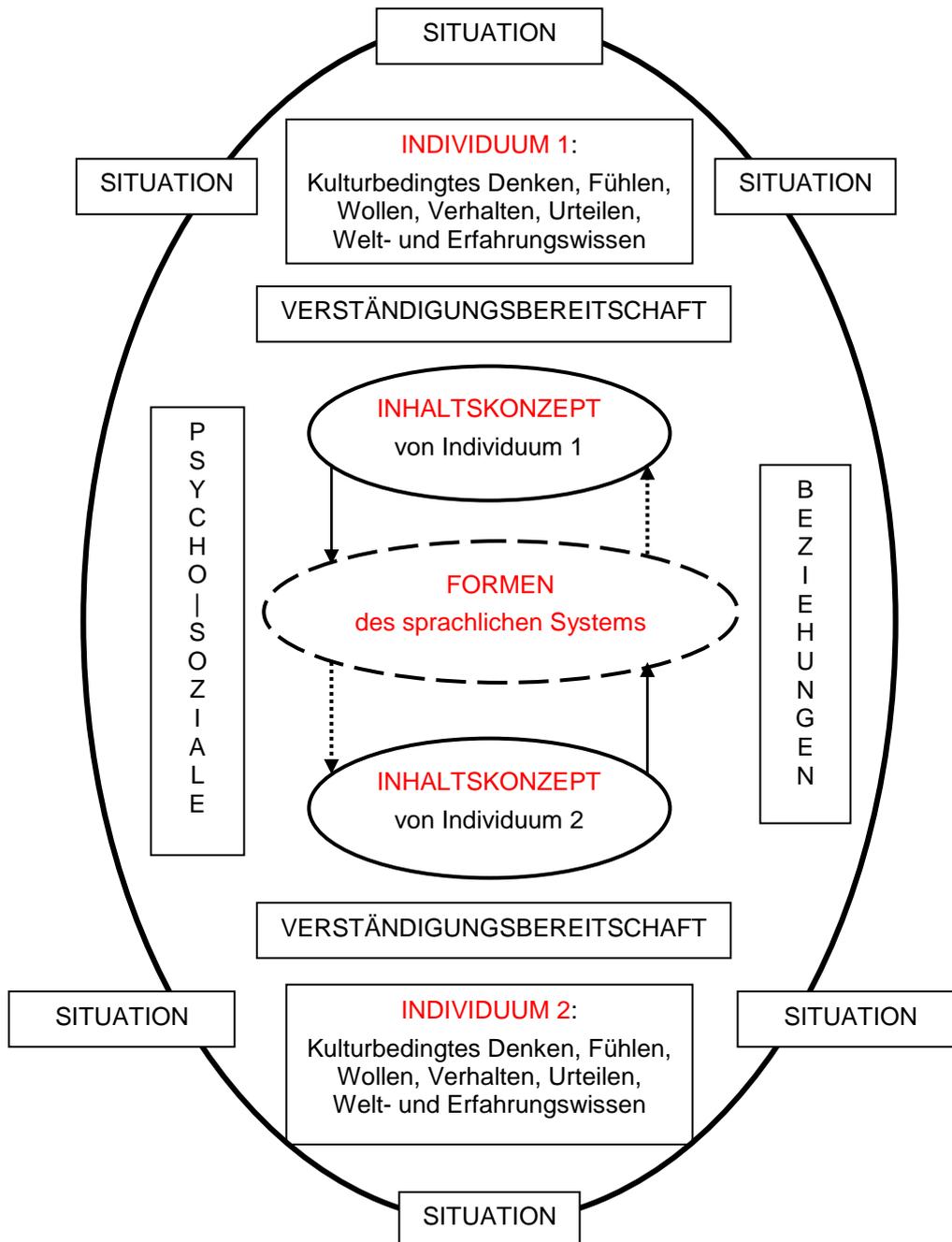


Abb.11: Faktoren gelingender Kommunikation

- *Fahren wir also in der Methodendiskussion fort. Ich habe wieder eine Abbildung für Sie vorbereitet, die die Faktoren gelingender Kommunikation darstellt (Abb. 11).*
- Soll das auch für die Schule gelten?

Sie meinen, ob wir in der Schule auch all diese Faktoren berücksichtigen müssen, die normalerweise bei einer verbalen Verständigung zwischen Menschen beteiligt sind?

- Ich meine, das wäre ein bisschen übertrieben.
- Im Thüringer Lehrplan findet sich aber auch irgendwo die Formulierung, dass „die Bedingungen der natürlichen Kommunikation im Unterricht ab(zu)bilden“ sind.
- Na ja, soweit wie möglich. Der FU ist nun mal keine normale Situation, sondern eine Lernsituation.
- Ja, Klassenzimmer und natürliche Kommunikationssituation sind ein Widerspruch in sich.
- Das stimmt nicht unbedingt. Die viel bemühte ‚Künstlichkeit des Klassenzimmers‘ lässt sich nämlich durch einen einfachen Trick weg-zaubern.
- Na, da sind wir aber gespannt auf deine Zauberkünste.
- Ihr kennt sie alle so gut wie ich. Sie haben mit einer phantastischen Gabe zu tun, die nur dem Menschen eigen ist. Kraft unserer Imagination sind wir imstande, aus dem Hier und Jetzt, also auch aus der sterilen Klassenzimmersituation heraus zu treten und uns in beliebige Situationen hinein zu begeben, die wir mit unserer Phantasie beliebig ausgestalten können.
- Da hast du recht. Wir denken uns ja dauernd Situationen aus, in denen die neuen Sprachmittel vorkommen - wenn wir die Lehrbuch-Routine mal verlassen wollen.
- *Mein Vorschlag geht noch ein bisschen weiter. Warum soll sich immer nur der Lehrer den Kopf zerbrechen? Lassen wir doch die Schüler mal ihre Phantasie austesten oder austoben.*
- Und was soll dabei herauskommen?
- Schülerorientierung, Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Eigenverantwortlichkeit, Ganzheitlichkeit, Lebensverbundenheit, Individualisierung, Kreativität/Phantasie - ich zähle nur die allgemeinen methodischen Prinzipien von vornhin auf.
- Nein, so geht das nicht. Dann gebe ich ja meine eigene Verantwortlichkeit als Lehrer auf. Ich muss schließlich dafür sorgen, dass bestimmte sprachliche Mittel eingeführt werden.
- Also daher weht der Wind. du gibst also zu, dass dir durch das Einführen bestimmter sprachlicher Mittel Fesseln angelegt sind.
- Ich weiß nicht, warum du hier von Fesseln sprichst.
- Weil du deswegen nicht frei bist für die wirkliche Kommunikation, d.h. das Versprachlichen von Inhalten.
- Ist das denn meine Aufgabe? Ich soll doch die sprachlichen Mittel bereitstellen für die Kommunikation.
- Ganz recht, aber was hat hier die Priorität, die sprachlichen Mittel oder das Versprachlichen von Inhalten?
- Die Inhalte sind beliebig; es geht um die sprachlichen Mittel, durch die die Schüler das System der Fremdsprache kennen lernen sollen.
- Augenblick mal. Bist du dir darüber im Klaren, dass du jetzt gerade dabei bist, alles auf den Kopf zu stellen?
- Wieso?
- Normalerweise dient die Sprache dazu, sich zu verständigen. Deswegen sprechen wir von ihr als Kommunikationsmittel oder auch von den Sprachmitteln. Nun machst du das Mittel zum Zweck.
- Genau hier liegt ja das Problem. Wir wollen die Schüler für etwas motivieren, was normalerweise niemanden vom Hocker reißt, nämlich sprachliche Formen und sprachliche Systeme.
- Aber sie sind doch nun mal notwendig für das Lernen von Fremdsprachen. Das musst du dem Schüler eben einsichtig machen.
- Wie aussichtsreich das heute ist, weißt du doch selbst.

- Aber es ist nicht zu ändern.
- Vielleicht doch.
- *Es fehlen uns offensichtlich noch zu viele gemeinsame Voraussetzungen, um auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Gehen wir doch mal auf die einzelnen Faktoren der Kommunikation ein. Was denken Sie z.B. über die ‚Verständigungsbereitschaft‘? Könnte man die im Unterricht ‚herbeizaubern‘?*
- Die muss eigentlich unbedingt da sein. Wenn die Schüler nicht reden wollen und nicht zuhören wollen, kann man sie kaum zwingen.
- Das ist aber unser tägliches Geschäft. Wir müssen die meiste Mühe darauf verwenden, sie zum Reden und Zuhören zu motivieren.
- Eben das ist ja der Wahnsinn - mit diesen Lektionstexten!
- Nun mach' nicht wieder alles schlecht!
- *Vielleicht liegt das Problem ja in der von Ihnen gerade so hochgelobten **Multi-funktionalität** der Lektionstexte. Vielleicht ist dies gerade eine methodische Überforderung. Da diese spezielle Textsorte - wie wir sahen - allen Herren dienen soll, kann sie offenbar vor allem den Kommunikationsfähigkeiten nicht wirklich Genüge tun. Wortschatz, Grammatik und Aussprache kommen dagegen besser weg.*
- Ja, aber wenn wir die Schüler nicht zum Sprechen bringen können, nützt das ganze Wissen über Wortschatz, Grammatik und Aussprache nichts - und außerdem: sie wenden es ja meistens eben auch nicht richtig an.
- *Was wäre denn, wenn die Schüler wirklich im Unterricht das sagen dürften, was sie tatsächlich sagen wollen?*
- Theoretisch wäre dann, glaube ich, ihre ‚Verständigungsbereitschaft‘ schon weit aus größer.
- Aber die wissen doch gar nicht, was sie sagen wollen. Woher auch?
- Nein, nein, das kann nur zu Chaos führen, weil jeder etwas anderes sagen will.
- Und überdies können wir das auch gar nicht zulassen, weil dann die grammatische Progression nicht mehr beachtet werden kann.
- Warum legst du denn soviel Wert auf die grammatische Progression?
- Na, weil das das entscheidende Lern- bzw. Lehrprinzip ist. Man kann eine fremde Sprache nur ordentlich lehren, wenn man die grammatischen Erscheinungen nach einander einführt und erarbeitet, sonst ist das System nicht zu fassen.
- Und weil das so ist, können wir die Lernenden nicht einfach ihre Äußerungswünsche versprachlichen lassen. Das wäre völlig unsinnig.
- Und folglich müssen wir auf eine echte inhaltliche Motivierung verzichten? Das kann ich nicht akzeptieren, denn damit würden wir unseren Bankrott erklären.
- *Ich glaube, jetzt haben wir die unterschiedlichen Positionen hinreichend abgesteckt und wir haben auch den Punkt gefunden, an dem unsere Diskussion sich scheinbar immer im Kreise dreht. Der Dreh- und Angelpunkt aller methodischen Vorgaben des traditionellen FU ist das Prinzip der **grammatischen Progression**. Dieses Prinzip ist jedoch Teil einer umfassenden handlungsleitenden Theorie, die ich im Folgenden mit Ihnen diskutieren möchte.*

5. Zu den lernpsychologischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts

5.1 Das systemlinguistisch orientierte Unterrichtsmodell ‚Vom Wissen zum Können‘

Ich präsentiere Ihnen zunächst eine Grafik (Abb. 12), die all das noch einmal in einer schematischen Darstellung zusammenfasst, was sich an lerntheoretischen Überzeugungen hinter den Ihnen bekannten Unterrichtsverfahren verbirgt. Es ist für die weitere Diskussion ganz wichtig, dass bzw. ob Sie Ihren eigenen Gedankenhorizont hier wieder erkennen.

Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist der kognitiv-bewusste Erwerb eines morpho-syntaktischen Regelapparates und eines mentalen Lexikons.

Die Erscheinungen der fremdsprachlichen Grammatik, der Wortschatz und die Aussprache sind als getrennte Systeme zu vermitteln und zu lernen.

Dem Lehrgang ist eine an den grammatischen Erscheinungen orientierte Progression zugrunde zu legen.

Die erworbenen Kenntnisse sind in speziell dafür konstruierten, formbezogenen Übungen gezielt 'anzuwenden'.

Durch häufige Anwendung erfolgt eine 'Internalisierung' des Regelapparates.

Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der teils bewussten, teils automatisierten Anwendung von Regeln, nach denen aus Wörtern Sätze konstruiert werden.

Kommunikative Kompetenz wird durch den Transfer auf kommunikative Situationen in mitteilungsbezogenen Übungen erreicht.

Abb. 12: Vom Wissen zum Können

- Mit der Überschrift ‚Vom Wissen zum Können‘ könnte ich mich identifizieren.
- Wenn mit dem ‚Regelapparat‘ und dem ‚mentalen Lexikon‘ die Vermittlung der Grammatikregeln und des Wortschatzes gemeint ist, würde ich da auch zustimmen.
- Der Fortgang des Lernens bemisst sich nach der Anzahl und der Art der grammatischen Phänomene. Das ist wohl uns allen klar.
- Dass die Kenntnisse in Übungen anzuwenden sind, kann ebenso wenig in Zweifel gezogen werden.
- Hier möchte ich aber doch richtig stellen, dass bei der Behandlung der Grammatik immer auch Wörter und deren Aussprache mit beteiligt sind.
- Jawohl, denn wir behandeln die Grammatik ja schließlich im Kontext.
- Du meinst, das zu behandelnde grammatische Phänomen ist in Sätze eingebettet.
- Anders geht's ja wohl nicht.
- ‚Formbezogen‘ klingt aber irgendwie negativ.
- Aber es stimmt doch. Wir konzentrieren uns auf die Form, der Inhalt der Übungen ist demgegenüber zweitrangig.
- Aber das ist nur so bei den handfesten Grammatikübungen. Bei den kommunikativen Übungen bzw. den Transferübungen werden die Schüler Schritt für Schritt dazu geführt, ihr Wissen automatisch richtig anzuwenden, so dass sie sich allmählich auf den Inhalt konzentrieren können.
- Jawohl, und das sind dann die ‚mitteilungsbezogenen Übungen‘, die die Kommunikationsfähigkeit trainieren.

- Andererseits wissen wir alle, dass diese Übungen nicht ausreichen, weder quantitativ noch qualitativ.
- Aber die Unterscheidung von formorientierten bzw. vorkommunikativen und inhaltsorientierten bzw. kommunikativen oder mitteilungsbezogenen Übungen halte ich für ganz wichtig.
- *Sie ist absolut folgerichtig und entspricht voll und ganz dem Grundsatz der Anwendung von Wissen, die schließlich zum Können führt. Deshalb kann man dieses Modell auch als Phasenabfolge-Modell bezeichnen. Es liegt auch dem Ihnen allen wohl bekannten unterrichtlichen Drei-Phasen-Modell, zugrunde, das zwischen Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung unterscheidet. Es stammt zwar aus dem Ende der 60er Jahre (Zimmermann 1969), gilt aber bis heute als selbstverständliches methodisches Grundprinzip.*
- Es gibt aber auch ein Zwei-Phasen-Modell. Es fasst die beiden ersten Phasen als ‚Spracherwerb‘ zusammen. Daran schließt sich dann die schon genannte Sprachanwendung an.
- Aus dem Referendariat kann ich beides bestätigen.
- Ich bin gespannt, wie Sie all die dargestellten didaktischen Grundsätze, die den
- meisten von uns im Moment als selbstverständlich, plausibel und o.k. erscheinen,

schließlich erschüttern wollen, denn das haben Sie doch vor oder?

Ja, aber haben Sie bitte noch ein wenig Geduld. Denn zuvor möchte ich Ihnen noch demonstrieren, wie stark das erörterte Modell in der traditionellen Systemlinguistik verankert ist und auch von dort Rückendeckung bekommt. Dies ist mit ein Grund dafür, warum es sich seit Jahrhunderten so zäh hält.

- Das meinen Sie also mit der ‚systemlinguistischen Orientierung‘!

- Und was heißt das nun?

Unter Systemlinguistik versteht man eine Richtung der Sprachwissenschaft, die sich zum Ziel gesetzt hat, das System einer Sprache so widerspruchsfrei und so genau wie möglich zu modellieren, d.h. eine modellhafte Beschreibung zu liefern. Zu diesem Zweck unterscheiden die Wissenschaftler drei unterschiedliche Systeme der Sprache, nämlich das morphosyntaktische, das lexikalische und das phonetische bzw. phonologische System. (Die Orthographie wird als sekundär angesehen und deshalb nicht berücksichtigt.) Diese für die wissenschaftliche Erforschung von Sprache eingeführten drei linguistischen Teilbereiche sind nun direkt in die Fremdsprachendidaktik übernommen worden und fungieren - wie Ihnen allen bekannt ist - in etwas vereinfachter Terminologie als Unterrichtsgegenstand, wie in der nächsten Grafik zu sehen (Abb. 13).

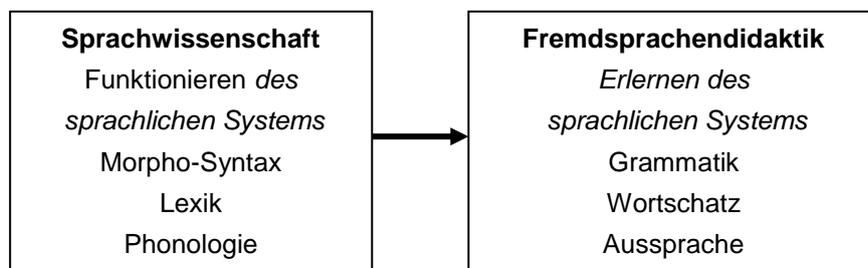


Abb. 13: Von der Sprachwissenschaft zur Fremdsprachen-Didaktik

- Was haben Sie dagegen? Es ist doch die Sprachwissenschaft, die uns das Wissen über unseren Unterrichtsgegenstand

an die Hand gibt. Deswegen müssen wir sie ja auch studieren.

- Was das Wissen angeht, so haben Sie völlig Recht. Ich möchte Sie mit dieser Gegenüberstellung nur darauf aufmerksam machen, dass es hier um zwei ganz verschiedene Dinge geht, nämlich in dem einen Fall um ein Modell des Sprachsystems und seines Funktionierens und in dem anderen Fall um ein Modell des Spracherwerbs.
- Na und?
- Die Übernahme beruht auf der Voraussetzung, dass man, um eine Sprache zu erlernen, eben diese drei Bereiche als getrennte Systeme lernen muss.
- Stimmt das denn nicht?
- Was hier stimmt oder nicht, ist schwer zu sagen. Zunächst einmal muss man sich klar machen, dass das nur eine Hypothese, eine ungeprüfte Annahme ist, auch wenn sie seit jeher das Unterrichts-geschehen bestimmt hat.

- Was wollen Sie denn dagegen setzen?
- Es gibt inzwischen Richtungen in der Psycho- und Neurolinguistik, die eine ganz andere Lern- bzw. Spracherwerbtheorie entwickelt haben. Sie interessieren sich nicht speziell für die Fremdsprachendidaktik - so wenig wie die Systemlinguisten. Ihre Forschungen beziehen sich auf den Erwerb der Muttersprache. Dennoch sind sie für unsere Belange aufschlussreich.

5.2 Zwei unterschiedliche Theorieansätze für den Erstspracherwerb

- In der nächsten Grafik (Abb. 14) habe ich für Sie zwei unterschiedliche Modelle des Erstspracherwerbs in einer vereinfachten Form gegenüber gestellt.

Systemlinguistisch orientiertes Komponentenmodell	Neurolinguistisch orientiertes Verknüpfungsmodell
<p>Spracherwerb erfolgt als Ablauf eines genetisch festgelegten Programms aufgrund eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus (<i>Language Acquisition Device = LAD</i>).</p> <p>Die Kategorien der Universalgrammatik werden sprachspezifisch besetzt aufgrund eingehender empirischer Daten (Input)</p> <p>Unbewusste Herausbildung des dreigeteilten Sprachsystems: Morpho-Syntax, Semantik, Phonologie.</p> <p>Unbewusste Anwendung von immer komplizierter werdenden Regeln für die drei Systeme</p>	<p>Spracherwerb erfolgt parallel zur Herausbildung der kognitiven Kategorien zur Weltbewältigung als allmähliche Versprachlichung primär kognitiver Konzepte.</p> <p>Die allgemeine Organisationsprinzipien der Erfahrung werden sprach- bzw. kulturspezifisch besetzt aufgrund eingehender empirischer Daten (Input).</p> <p>Aktive Verknüpfung von situativ motivierten Inhaltskonzepten mit lexiko-grammatischen Einheiten.</p> <p>Unbewusstes Abstrahieren von Strukturmustern mit komplizierter werdenden grammatischen Markierungen.</p>

Abb. 14: Zwei unterschiedliche Theorieansätze für den Erstspracherwerb

- Das nennen Sie eine vereinfachte Form?
- *Allons-y*. Die Denkanstrengung lohnt sich. Ihr werdet sehen: Nachher erscheint alles ganz einfach.

- Vielleicht könnten Sie ja den Kollegen die Abbildung erläutern.
- Ja gern, beim Erklären macht man es sich selbst am besten klar. Na denn, ich versuch's mal. Ich frage euch also: Wie stellt Ihr euch vor, dass ein Kind seine Muttersprache lernt?

- Ich hab' schon mal davon gehört, dass das Erlernen der Muttersprache ganz zwangsläufig und nach denselben Mechanismen geschieht. Die Tatsache, dass jedes Kind seine Muttersprache lernt, egal wie kompliziert sie ist, wäre wohl anders gar nicht zu erklären.
- Ja, deswegen finde ich die Idee eines angeborenen Spracherwerbsmechanismus nicht schlecht. Es läuft alles wie von selbst.
- Augenblick mal! Es läuft ja wohl nur, wenn die Bezugspersonen (Mutter oder Vater oder wer sonst) mit dem Kind sprechen.
- Na klar, ohne Input kein Output, aber das ist ja wohl normalerweise gegeben.
- Ich kann mit den Kategorien der Universalgrammatik im Moment nicht viel anfangen. Könnten Sie das bitte erläutern?
- *Die Idee ist, dass es eine einzige Grammatik gibt für alle Sprachen, eben die Universalgrammatik. Ihre Kategorien sind ziemlich abstrakt, z.B.. so was wie Subjekt und Objekt, Tempus, Modus, Numerus usw. Sie sind im Gehirn schon vorhanden, und die vorgestanzten Kästchen werden nun mit den Formen der jeweiligen Sprache ausgefüllt.*
- Aha, und die Dreiteilung ist auch genetisch angelegt?
- *So die These. Das Drei-Komponenten-Modell wird hier durch die neurologische Tatsache unterstützt, dass es im Gehirn tatsächlich bestimmte Regionen für bestimmte Funktionen gibt, und im Sprachzentrum kann man dem gemäß so etwas wie die Syntax oder die Semantik und auch die phonetische Artikulation lokalisieren. Die Anhänger dieser Theorie (sie heißt übrigens ‚Nativismustheorie‘) führen für sich z.B.. auch an, dass das Kind sich zuerst auf die Lexik, also die Wörter stürzt, und dass die Syntax (weil sie komplizierter sei) erst später kommt. Das phonologische System bildet sich ebenfalls nach genetisch fest-*

gelegten Gesetzmäßigkeiten aus, indem die potentiell vorhandenen Artikulationsmöglichkeiten durch den Filter der muttersprachlichen Laute reduziert werden.

- Beindruckend.
- Und wie soll man sich das mit der Regelanwendung vorstellen?
- Na, das kennst du doch aus dem Unterricht. Die Regeln, die wir den Schülern mühsam bei zu bringen versuchen, die ergeben sich beim Erstspracherwerb irgendwann ganz von selbst. Und die Anwendung geschieht dann auch spielerisch und mühelos, wenn auch zunächst nicht immer richtig.
- Man kennt ja die bekannten Übergeneralisierungen wie z.B ich *gehte und so.
- Beneidenswert, diese Mühelosigkeit und diese Fehlertoleranz!
- Wieso gibt es Regeln für drei Systeme?
- Wieso nicht? Die Regeln sind doch nicht auf das grammatische System beschränkt. Es gibt genauso gut auch Regeln für das lexikalische und das phonologische System.
- Ach so ja.
- Seid Ihr jetzt schon zufrieden oder wollt Ihr auch das Gegenmodell erklärt haben?
- Jetzt kommt deine große Stunde.
- Also, man kann sich das Erlernen der Muttersprache auch ganz anders vorstellen - ohne die Annahme eines besonderen angeborenen Spracherwerbsmechanismus. Demnach ist die Sprache Teil des kognitiven Systems und die Sprachstrukturen bilden sich in engem Zusammenspiel mit den Denkstrukturen aus, d.h. die Entwicklungsprozesse beim Denken und Sprechen verlaufen parallel, und zwar bei allen Menschen und in allen Kulturen nach dem gleichen Muster. Manchmal ist die Ausbildung der Denkkategorien schon weiter als die sprachliche Beherrschung. Das Kind begreift oft schon viel mehr Bedeutungszu-

sammenhänge als es sprachlich ausdrücken kann.

- Was meinst du denn genau mit ‚Denkkategorien‘?
- Frau Segermann konfrontiert uns hier immer mit den aus der Grammatik bekannten Kategorien Numerus, Person, Genus, Kasus, Tempus, Modus und funktioniert sie um zu Kategorien der ‚Weltbewältigung‘ oder - wie es in Abb. 14 heißt - zu Organisationsprinzipien der Erfahrung.
- Wie bitte?
- Ja, das ist ganz einfach: die abstrakte Kategorie des Numerus drückt was aus?
- Singular oder Plural.
- Du kannst es auch so formulieren: Für das Überleben ist es wichtig, in der Sprache ausdrücken zu können, ob man durch einen einzelnen oder mehrere Angreifer bedroht wird. Genau so gut muss man evtl. auch mitteilen können, ob es sich um mich, dich oder jemand anderen (Person) handelt, um Mann oder Frau oder Sache (Genus), wann etwas geschieht (Tempus), wer etwas macht und wer dabei beteiligt ist (Subjekt-Objekt-Bezug), ob etwas wirklich geschehen ist oder nur möglicherweise (Modus) usw. Diese Denkkategorien muss man erst begreifen, bevor man sie sprachlich ausdrücken kann.
- Dann wären also die Kategorien der Universalgrammatik im linken Kasten im Grunde identisch mit den kognitiven Kategorien zur Weltbewältigung im rechten Kasten?
- *Ganz recht. Der Unterschied liegt in der Perspektive. Die Theorie im rechten Kasten legt den Akzent darauf, dass sprachliche Formen sich als Ausdruck von Bedeutung oder ‚situativ motivierten Inhaltskonzepten‘ herausbilden und nicht etwa losgelöst davon.*
- Das leuchtet ein. Eine konkrete Bedeutung ergibt sich immer erst aus der Sprechsituation.

- Die Beziehung zwischen Form und Bedeutung würde also vom Kind aktiv hergestellt?

- Ja, als aktive neuronale Verknüpfung, wenn auch unbewusst.

- Und die lexiko-grammatischen Einheiten? Was ist das denn nun eigentlich?

- Das sind doch wohl die Wörter. Es ist ja allgemein bekannt, dass die Kinder mit einem Wort anfangen, dann folgen zwei Wörter und erst später kommt die Grammatik.

- *Diese bekannten, empirisch belegbaren ‚Fakten‘ kann man aber auch ganz anders interpretieren.*

- So? Wie denn?

- *Dass wir in den Wörtern die grundlegende Bedeutungseinheit für das kommunikative Sprechen zu sehen haben, wird uns durch das systemlinguistisch orientierte Komponentenmodell nahegelegt. Das Verknüpfungsmodell postuliert dagegen eine andere Einheit, die ein bis mehrere Wörter umfasst, sog. Mehrwort-Gebilde, an denen sowohl die Lexik als auch die Grammatik einen Anteil haben und die das formale Pendant zu den verstandenen oder zum Ausdruck zu bringenden Inhaltskonzepten darstellt. Diese Inhaltskonzepte umfassen demnach immer mehr als die im Wörterbuch eingetragene Wortbedeutung. Sie ergeben sich aus der jeweiligen Kommunikationssituation und sind ohne sie nicht verstehbar. Man spricht deshalb ja auch von Ein-Wort- bzw. Zwei-Wort-Sätzen.*

Dass am Anfang die ‚Grammatik‘ zu fehlen scheint, ist nicht zuletzt mit der banalen, aber für den Spracherwerb bedeutsamen Tatsache zu erklären, dass die meist als Affixe (also Vorsilben oder Endungen) oder als Präpositionen vorkommenden grammatischen Markierungen nicht betont sind. Man weiß inzwischen, dass der Klang, die Prosodie der Sprache, eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielt. Ein Beweissteinchen in dieser Theorie ist z.B. die

Tatsache, dass das Verb keineswegs immer im Infinitiv auftaucht. Je nachdem, ob das Kind „du musst den Ball werfen“ oder „Wirf den Ball“ hört, wird es die Infinitivform oder die konjugierte Form in seinen sprachlichen Output integrieren.

- Und die ‚immer komplizierter werdenden grammatischen Markierungen‘ aus unserer Abbildung werden gelernt, wenn das Kind auch die weniger betonten Elemente mehr und mehr wahrnimmt?

- Aber das reicht doch wohl nicht aus, um die Fortschritte zu erklären, die das Kind beim Aufbau des grammatischen Systems macht.

- *Man könnte es auch so formulieren: Das Kind lernt am Anfang Formen gleichsam als Formeln, also als feste kompakte Einheiten, die einem bestimmten Inhaltskonzept entsprechen, das es kognitiv schon erfassen kann. Doch recht bald erfolgt dann auch schon eine erste - unbewusste - **Analyse**, dann nämlich, wenn das Kind merkt, dass es innerhalb der Einheit Variationsmöglichkeiten gibt. Es kristallisiert sich also eine Art **Bau- oder Strukturmuster** heraus mit unterschiedlichen Versatzteilen und das kreative Sprachspiel kann beginnen. Mit diesem Prinzip der Mustererkennung, die einher geht mit der fortschreitenden kognitiven Entwicklung, also auch einem wachsenden Abstraktionsvermögen, lässt sich die Entwicklung der Syntax und vor allem der sog. Kreativitätsaspekt der Sprache sehr gut erklären.*

- Was ist das nun wieder?

- *Wir wissen alle, dass Kinder nicht nur das nachsprechen, was man ihnen vorspricht, sondern dass sie sehr bald auch eigenständig neue Formen produzieren. Sie gehen also schöpferisch mit dem Input um und nicht nur rein imitativ. Dies ist nur möglich, weil sie aus dem Input - natürlich unbewusst - Muster bzw. Regularitäten abstrahieren und danach neue Aussagen bauen.*

- Das Abstrahieren kann doch nicht unbewusst erfolgen. Das ist ja wohl ein Widerspruch in sich.

- Statt Regelapparat selbständiges Abstrahieren? Das ist aber eine gewagte These.

- *Das erscheint Ihnen so lange unwahrscheinlich, wie Sie an dem traditionellen, im abendländischen Denken fest verwurzelten Dualismus von kognitiv = bewusst gegenüber emotional = unbewusst festhalten. Doch inzwischen kann niemand mehr leugnen, dass es so etwas wie das ‚kognitive Unbewusste‘ gibt. Ohne eine unbewusste Abstraktionsfähigkeit könnte ein Kind weder sein Denken noch seine Sprache entwickeln. Um z.B. einen Begriff wie ‚Tisch‘ zu bilden, ist es nötig, aus der Erfahrung vieler konkreter Tische das heraus zu kristallisieren bzw. zu ‚abstrahieren‘, was einen ‚Tisch‘ im Gegensatz zum ‚Stuhl‘ ausmacht.*

- Ich verstehe noch nicht ganz, wo eigentlich der Unterschied zwischen den ‚Strukturmustern‘ und den ‚Regeln‘ liegt.

- *Das ist auch nicht einfach zu verstehen, denn mit beidem ist im Grunde das Gleiche gemeint. Wenn ich bei einer Struktur, also bei der Bauweise einer sprachlichen Einheit bestimmte Gesetzmäßigkeiten erkenne, kann ich das als Muster oder vielleicht auch als Regel bezeichnen.*

Der entscheidende Unterschied der beiden Theorien liegt darin, ob ich dieses unbewusst erfolgende Erkennen durch einen genetisch vorprogrammierten Regelapparat erkläre oder durch eine individuelle, unbewusste Abstraktionsleistung, zu der der Mensch im Zuge seiner allgemeinen kognitiven Entwicklung fähig wird.

- Also haben wir doch Regeln im Kopf? Ich meine die Regeln der Muttersprache.

- *Ja und nein. Der Regelbegriff ist insofern missverständlich, als hier nicht die Regeln aus unseren Grammatikbüchern gemeint sind.*

- Jetzt wird's aber kompliziert. Können wir das nicht mal an einem konkreten Beispiel erläutern?
- *Nehmen wir z.B. die Regeln des deutschen Kasussystems. Nennen Sie mir doch mal die Formen des bestimmten Artikels im Plural.*
- Wie bitte??
- Also: die - der - den - die.
- *Das kam nicht besonders spontan.*
- Ich musste sie ja auch erst herausfinden.
- *Und wie haben Sie sie ‚herausgefunden‘?*
- Ich musste mir erst Ausdrücke oder einen Satz vorstellen, wo ein Pluralsubstantiv im Nominativ, Genitiv usw. vorkommt, also „das Geräusch der Wellen“ z.B. oder „Ich höre den Wellen zu“ und „Ich liebe die Wellen“.
- Du warst wohl gerade an der See?!
- Und so - also über die Beispiele - meinen Sie, könnten wir das Kasussystem auch als Kinder gelernt haben?
- *Das ist sehr wahrscheinlich, zumal, wenn wir davon ausgehen, dass Formen durch die Verknüpfung mit Inhaltskonzepten gelernt werden und dass dabei der ganze Mensch beteiligt ist.*
- „Der Mensch in seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität“ - diese Formulierung von Ihnen hat mir immer sehr gefallen.
- *Fest steht auf jeden Fall, dass wir das System des sprachwissenschaftlichen Beschreibungsmodells als Muttersprachler eben nicht im Kopf haben. Ich kann übrigens dieses Kasus-Kästchen zufällig ‚auswendig‘, weil ich es irgendwann im deutschen Grammatikunterricht - als uns die Sprache, die wir schon beherrschten, in ihrer formalen Systematik vorgeführt wurde - als solches gelernt habe: „diderdendi“, aber ich empfinde es nach wie vor als ein Kuriosum in meinem Kopf.*

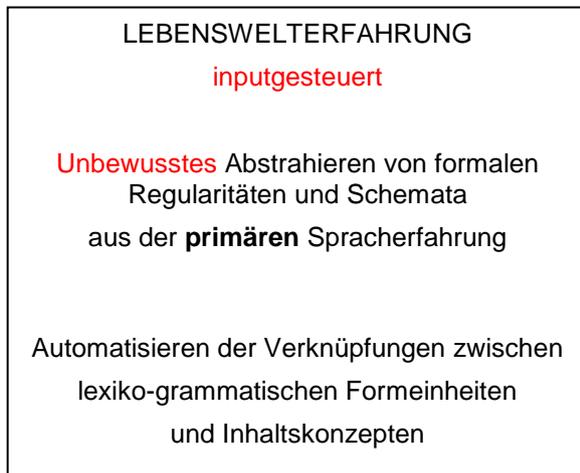
- Aber die Ausländer müssen es ja wohl im Kopf haben, sonst können sie es ja nicht.
- *Diese Bemerkung soll uns als Überleitung vom Mutterspracherwerb zum Fremdspracherwerb dienen.*
- Ich frage mich schon die ganze Zeit, wieso wir so ausführlich auf die Muttersprache eingehen. Das ist schließlich nicht unser Problem.
- *In der nächsten Runde wird Ihnen dieser ‚Umweg‘ hoffentlich einleuchten.*

5.3 Ein alternatives Unterrichtsmodell für den Fremdspracherwerb

- So, jetzt kommen wir wohl endlich zur Sache, nämlich zum Fremdsprachenunterricht.
- *Ja. Doch wollen wir uns zunächst noch fragen, ob uns der ‚Umweg‘ über die unterschiedlichen Theorien zum Erstspracherwerb etwas gebracht hat.*
- Ich sehe den Sinn nicht so richtig. Jeder weiß, dass Mutterspracherwerb und Fremdspracherwerb nicht miteinander zu vergleichen sind.
- Der große und entscheidende Unterschied ist nun mal, dass beim Erstspracherwerb alles unbewusst abläuft.
- Ja, und das passiert eben nur einmal und ist für uns im Unterricht nicht wiederholbar.
- Na und? Dann müssen wir im Unterricht eben das Unbewusste bewusst machen.
- Aber bitte nicht in Form von Regellernen aus dem systemlinguistisch orientierten Komponentenmodell (Abb. 14). Lasst uns doch jetzt mal die Alternative dazu, also das neurolinguistisch orientierte Verknüpfungsmodell ansehen. Vielleicht finden wir dort auch Ansatzpunkte für einen alternativen Fremdsprachenunterricht.
- Wie meinst du das?

- Wenn wir annehmen, dass das Kind die Formen lernt, um in einer bestimmten Situation damit etwas Bestimmtes auszudrücken, also als neuronale Verknüpfung von Form und Inhalt, dann könnte man das im

ERSTSPRACHERWERB



Unterricht doch so ähnlich machen. Die nächste Grafik (Abb. 15) zeigt deshalb eine Gegenüberstellung von Mutterspracherwerb und Fremdspracherwerb.

FREMSPRACHENERWERB

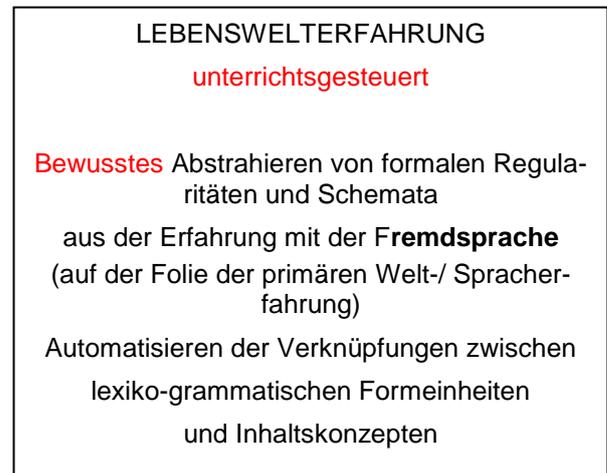


Abb. 15: Unterschiede zwischen Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb

- Wie Ihr seht reduzieren sich die Unterschiede zwischen Erstspracherwerb und Fremdspracherwerb auf wenige Punkte.
- Wie soll denn die ‚Lebenswelterfahrung‘ gesteuert werden können?
- Das Kind versprachlicht die Erfahrungen, die es in seiner Umwelt macht mit Hilfe des Inputs, den ihm die Kommunikationspartner liefern.
- Und in unserem alternativen Unterricht versprachlichen die Schüler aus der Fülle ihrer Erfahrungen die Themengebiete und Vorstellungen, auf die sie sich geeinigt haben.
- Na, da bin ich aber skeptisch, ob das funktioniert.
- Eine solche Schülerbeteiligung scheint mir ein bisschen weit zu gehen.
- Da geben wir ja das Heft fast völlig aus der Hand.
- Wartet's ab. Ihr werdet schon noch sehen, dass und wie es funktioniert.
- Über das bewusste Abstrahieren haben wir ja schon gesprochen.

- Gesprochen ja, aber damit ist noch längst nichts bewiesen.
- Eine angewandte Theorie wie diese hier kann sich erst und grundsätzlich nur an der Praxis beweisen.
- Über das Automatisieren haben wir aber noch nicht gesprochen oder?
- Bei dem Unterrichtsmodell „Vom Wissen zum Können“ (Abb. 12) haben wir die „automatische Anwendung von Regeln“ erwähnt.
- Haben wir das auch schon erklärt?
- Man glaubt offenbar, dass die Anwendung automatisiert werden kann, wenn man die Regeln nur oft genug abrufen.
- Aha, soweit bin ich nie gekommen.
- Dann lass' dich doch jetzt mal auf die Automatisierung von neuronalen Verknüpfungen ein. Mir erscheint das sowieso sehr viel plausibler.
- Wieso?

- Weil es neurophysiologisch nachvollziehbar ist - und in der Naturwissenschaft als bewiesen gilt.
- Aha? Das ist also jetzt keine reine Theorie mehr?
- Nein, es ist in der Tat mehr. Man weiß, dass bei jeder Verknüpfung die speziell aktivierten ‚Leitungen‘, also die neuronalen Fasern, die vom neuronalen Kern abgehen (Axonen) und die zu ihm hinführen (Dendriten), stärker und damit schneller abrufbar, d.h. quasi ‚automatisiert‘ werden.
- Und nun stellen wir uns vor, dass eine solche neuronale Aktivierung auch zwischen konkret fassbarem Inhalt und den ihm entsprechenden sprachlichen Formen stattfindet.
- Was sind noch mal genau die ‚Inhaltskonzepte‘?

- Alles, was dir an Gedanken, Gefühlen, Wünschen, Erkenntnissen usw. durch den Kopf geht und was du einem anderen mitteilen willst und zu diesem Zweck in eine sprachliche Form bringen musst.
- Und Ihr meint also, dass diese Idee der neuronalen Verknüpfung direkt auf den Unterricht übertragen werden kann?
- Das kann ich mir schwer vorstellen.
- *Bevor wir auf die konkrete Umsetzung des alternativen Unterrichtsmodells zu sprechen kommen, das auf eben dieser neuronalen Verknüpfung basiert, möchte ich in der nächsten Grafik (Abb. 16) die schon erörterte Grafik 12 dem Integrationsmodell gegenüber stellen. Durch die parallelisierten Formulierungen treten die Unterschiede deutlicher hervor.*

**UNTERRICHTSMODELL:
„Vom Wissen zum Können“**

Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist der kognitiv-bewusste Erwerb eines morpho-syntaktischen Regelapparates und eines mentalen Lexikons.

Die Erscheinungen der fremdsprachlichen Grammatik, der Wortschatz und die Aussprache sind als getrennte Systeme zu vermitteln und zu lernen.

Dem Lehrgang ist eine an den grammatischen Erscheinungen orientierte Progression zugrunde zu legen.

Die erworbenen Kenntnisse sind in speziell dafür konstruierten, formbezogenen Übungen gezielt 'anzuwenden'.

Durch häufige Anwendung erfolgt eine 'Internalisierung' bzw. Automatisierung des Regelapparates.

Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der teils bewussten, teils automatisierten Anwendung von Regeln, nach denen aus Wörtern Sätze konstruiert werden.

Kommunikative Kompetenz wird durch Transfer des Gelernten auf Situationen in mitteilungsbezogenen Übungen erreicht.

**UNTERRICHTSMODELL:
„Integration von Wissen und Können“**

Grundlage des fremdsprachlichen Lernprozesses ist die neuronale Verknüpfung sprachlicher Formen mit (sinnlich) erlebten Inhaltskonzepten.

Grammatik und Wortschatz sind als lexiko-grammatische Bausteine in ihrer Klang- und Schriftgestalt zu vermitteln und zu lernen.

Dem Lehrgang ist eine an den Äußerungswünschen der Schüler orientierte Progression zugrunde zu legen.

Das Wissen um sprachliche Gesetzmäßigkeiten ist bei der kommunikativen Sprachverwendung zu aktivieren.

Durch häufige Aktivierung der neuronalen Verknüpfungen erfolgt eine Automatisierung der Inhalt-Form-Beziehungen.

Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der bewusst oder intuitiv erfolgenden Analyse von lexiko-grammatischen Bausteinen und Strukturmustern.

Kommunikative Kompetenz wird durch den permanenten Vollzug der sprachlichen Tätigkeiten in simulierter Kommunikation erreicht.

Abb. 16: Gegenüberstellung der beiden Unterrichtsmodelle

- Das mit der neuronalen Verknüpfung von Inhalt und Form habe ich in etwa verstanden, aber was nun konkret mit den ‚lexiko-grammatischen Bausteinen‘ gemeint ist, das ist mir überhaupt noch nicht klar

- Diesen hier erstmalig eingeführten **BAUSTEIN**-Begriff müssen wir in der Tat nun ausführlich erläutern, zumal er als Schlüsselbegriff fungiert und dem neuen Unterrichtskonzept seinen Namen gegeben hat. Es firmiert jetzt nämlich als „Baustein-Konzept“, eine Kennzeichnung, die mir sehr viel konkreter erscheint als „innovativ“ oder „Reform“. Andererseits ist dieser Begriff schon mehrfach besetzt, z. T. auch mit negativen Assoziationen behaftet. Deshalb bedarf es einer Erklärung, was hier genau damit gemeint ist.

Sie erinnern sich, dass wir in dem neuronalen Verknüpfungsmodell auf der Formseite den Begriff der Wörter, die gemeinhin als bestimmende bedeutungstragende Einheiten angesehen werden, durch den Begriff der lexiko-grammatischen Einheiten ersetzt haben, und zwar deswegen, weil das formale Pendant zu den Inhaltskonzepten meist mehr als ein Wort umfasst und weil diese neue Einheit nicht nur ein Lexem darstellt (wie ein Eintrag im Wörterbuch), sondern auch schon grammatisch markiert, d.h. mit Endungen oder präpositionalen Anschlüssen versehen ist. Nehmen wir als Beispiel die Umstandsbestimmungen (des Ortes, der Zeit, der Art und Weise usw.).

Wer Deutsch als Fremdsprache lernt, tut sich schwer mit der Unterscheidung von Dativ und Akkusativ bei Sätzen wie „Ich habe ihn auf dem Markt getroffen“ bzw. „Ich gehe noch schnell auf den Markt“. Diese Ortsbestimmungen könnten als lexiko-grammatische Umstands-Bausteine gelernt werden, und zwar in Verbindung mit den entsprechenden Verb-Bausteinen, die entweder auf die (stumme) Frage „Wo treffen?“ oder „Wohin gehen?“ antworten.

Im Französischen haben wir zwar kein Kasusproblem, dafür aber das Problem der richtigen Präpositionen. Ob es à la, à l', au, aux oder sur, dans, par etc. heißt, hängt zunächst von dem jeweiligen Substantiv ab: à la banque, à l'aéroport, au marché, aux Pays-Bas bzw. sur l'autoroute, dans la rue oder par Paris.

Deswegen werden Präposition, Begleiter und Substantiv am besten gleich als eine einzige lexiko-grammatische Einheit in Umstands-Bausteinen gebündelt und wiederum in Verbindung mit dem passenden zweiten Baustein (Je suis allé(e) bzw. Il est oder Nous sommes passés) zu einer Satzstruktur zusammengesetzt.

Der Begriff **BAUSTEIN** verdeutlicht, dass man mit diesen sozusagen ‚fertigen‘ lexiko-grammatischen Einheiten Sätze ‚bauen‘ kann. Das Bauprinzip ersetzt hier also das Konstruieren nach Regeln. Statt Regeln ‚anzuwenden‘ trainiert man hier das Kombinieren von Bausteinen. ‚Fertig‘ sind diese Bausteine im übrigen nur in ihrer abstrakten Struktur. Um vielfältig einsetzbar zu sein, müssen sie in ihrer ‚Musterhaftigkeit‘ erkannt werden. Das bedeutet, dass jeder Baustein in sich flexibel ist und sowohl lexikalisch als auch grammatisch variiert werden kann. Statt Je dois aller kann ich auch Il fallait aller oder Tu devrais aller sagen; statt à l'aéroport kann ich alle öffentlichen Örtlichkeiten mit Vokalanfang einsetzen; statt par Paris ist auch par la côte d'Azur möglich.

Den wechselnden Inhaltskonzepten stehen also feste **Strukturmuster** (d.h. Satzstrukturen) mit bestimmten, aber in sich variierbaren Bausteinen gegenüber. Ein Strukturmuster definiert sich folglich als bestimmte Abfolge von Bausteintypen. Da wir die Bausteine sowohl in dem Kartenspiel « Architecte du français » als auch in der elektronischen „Lexiko-Grammatik“ farblich markieren (s. Kap. 6.2.1 und 6.2.2), kann sich das Strukturmuster bei den

Schülern als Farbkombination im Gedächtnis einprägen.

- Was ist denn genau mit der **Analyse** der Bausteine und der Strukturmuster gemeint? Denn offenbar wird ja nicht einfach ‚auswendig gelernt‘.

- *Ganz recht, hier ist durchaus Denken gefordert. Die genauen Analyseverfahren erörtern wir am besten anhand der konkreten Beispiele in der nächsten Diskussionsrunde.*

- Da müssen wir aber auch auf die Vermittlung der Bausteine ‚in ihrer Klang- und Schriftgestalt‘ eingehen, denn die ist mir noch mehr als schleierhaft.

- *Auch diese ebenfalls neue Idee des Umgangs mit Aussprache und Orthografie soll bei der folgenden Diskussion der methodischen Verfahren geklärt werden. Jetzt endlich wird es um die Anleitung für Ihren konkreten Unterricht gehen, nachdem Sie so lange bei den theoretischen Erörterungen durchgehalten haben.*

- Ich kann dazu nur sagen: ohne die Ideen, also die Theorie, verstanden zu haben, auf denen die neuen methodischen Verfahren beruhen, hätte ich sie nicht praktizieren können.

- *Danke für den Rückhalt aus der innovativen Praxis!*

6. Die Auswirkungen der Alternativ-Theorie auf die konkrete Unterrichtspraxis

- *Ich möchte zunächst noch einmal daran erinnern, was wir am Anfang über das Verhältnis von Theorie und Praxis und über die subjektive Lehr-/ Lerntheorie gesagt haben. Inzwischen dürfte klar geworden sein, dass unterschiedliche lerntheoretische Modelle zum Fremdsprachenerwerb Konsequenzen für die didaktisch-methodischen Verfahren haben müssen, wenn sie denn für die Unterrichtspraxis relevant sein wollen.*

- Keine Praxis ohne Theorie und keine gute Theorie ohne Praxis - das haben wir, glaube ich, verstanden.

- *Dann haben Sie ja auch die Formulierung verstanden, die ich für die von Ihnen sehnlichst erwartete Methodendiskussion gewählt habe.*

- Ich zumindest schalte jetzt bei dem Wort ‚Theorie‘ nicht mehr sofort ab.

- *Für die Diskussionsführung in dieser sechsten Runde schlage ich folgende Gliederung vor: Wenn wir uns daran orientieren, was mit den neuen sprachlichen Mitteln passieren muss, damit die Schüler sie*

sozusagen ‚zur Verfügung‘ haben, so ergibt sich eine Dreiteilung des methodischen Bereichs in die Handlungsfelder „Einführen“, „Systematisieren“ und „Üben“.

- Mir ist eine Dreiteilung in „Einführen“, „Üben“ und „Anwenden“ oder „Transfer“ eher geläufig.

- Meinen Sie mit „Systematisieren“ die Grammatikvermittlung?

- *In der Tat entspricht meine Dreiteilung nicht der gängigen Auffassung. Ich verspreche Ihnen jedoch, dass Sie alles, was Sie bis jetzt unter diesem oder jenem Begriff kennen, in dieser neuen Einteilung wiederfinden werden, wenn auch an anderer Stelle oder anders interpretiert. Wir werden nichts einfach unter den Tisch fallen lassen, sondern alles ausführlich besprechen, aber nicht jetzt sofort, sondern im Fortgang der drei Handlungsfelder. Im Übrigen sind diese drei Phasen nicht immer strikt zu trennen. Vielmehr können sie sich gelegentlich auch überlappen - wie wir noch sehen werden.*

6.1 Einführen neuer sprachlicher Mittel

6.1.1 Gegenüberstellung zweier Einführungsmodelle

Um die Diskussion in Gang zu bringen, präsentiere ich Ihnen wieder eine schematische Gegenüberstellung, nämlich das Einführen neuer sprachlicher Mittel, wie Sie es vom traditionellen Unterricht wahrscheinlich gewöhnt sind, und die Alternative dazu (Abb. 17)

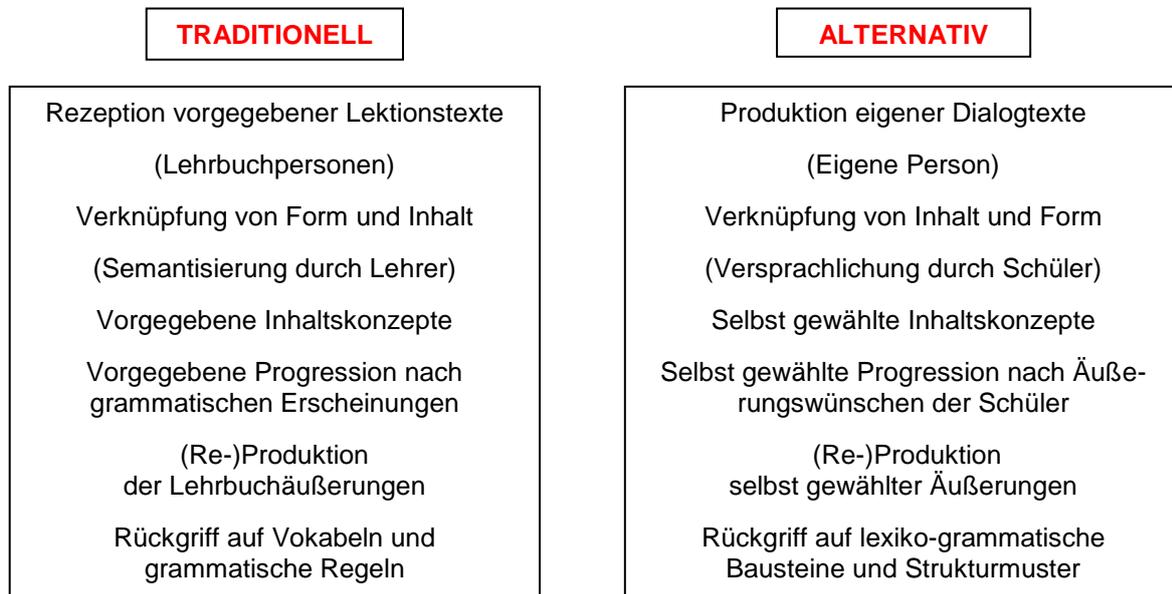


Abb. 17: Gegenüberstellung der beiden Einführungsmodelle

- Wenn das in der Praxis wirklich geht, alles „selbst gewählt“, dann bin ich dabei.
- Mir erscheint das wie ein Traum - „zu schön, um wahr zu sein.“
- Können Sie wirklich konkreten Unterricht vorführen, wo das so funktioniert?
- Mein Gott, warum seid Ihr denn so misstrauisch?
- *Ich finde, das ist nur zu verständlich. Aber nun wollen wir mal Nägel mit Köpfen machen. Sie erinnern sich, dass Sie in der vierten Diskussionsrunde, bei der kritischen Analyse der traditionellen Texterarbeitung (Kap. 4.2), Ihre diesbezüglichen Bedenken geäußert haben. Inzwischen sind wir, glaube ich, ein Stück weiter gekommen. Das Prinzip der grammatischen Progression, das ich dort als Dreh- und Angelpunkt aller methodischen Vorgaben des traditionellen Fremdsprachenunterrichts bezeichnet habe, erscheint Ihnen hoffentlich nun nicht mehr so sakrosankt wie vorher.*
- Wenn Sie uns eine Alternative für das grammatische Ordnungssystem anbieten

können, bin ich bereit, das alte System fahren zu lassen, aber ohne Ordnung mache ich nicht mit.

- Du bekommst die neue Ordnung doch. Nun lass' dich mal überraschen!
- *Ich weiß, dass es nach wie vor nicht einfach ist, sich darauf einzulassen. Doch ich kann Ihnen versichern, dass wir alle Ihre Bedenken auch weiterhin ernst nehmen werden.*
- Ja, was sind denn überhaupt „Dialogtexte“?
- *Der Dialog, also Rede und Gegenrede - es muss nicht immer nur Frage und Antwort sein - ist die natürlichste Art, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Da das alternative Unterrichtskonzept vor allem auch das Sprechen fördern will, erweist sich diese Form hier als die effektivste.*
- Wer kommt denn hier miteinander ins Gespräch?

- Na, die Schüler, indem sie über sich selbst sprechen und nicht mehr über die Lehrbuchpersonen.
- Aber dann bekomme ich ja nur Deutsches und nichts Französisches!
- Ja, die ganze Landeskunde oder das Interkulturelle Lernen bleibt doch dann ausgespart!
- *Da haben Sie ganz recht. Zunächst bleibt das ausgespart. Die Schüler sprechen als Deutsche über ihr deutsches Leben. Die fremde Welt kommt erst in Gestalt von Texten von Franzosen über französisches Leben zu ihnen, also bei der Rezeption (Kap. 7), die - wie wir noch sehen werden - ganz bewusst und sauber von der Produktion getrennt wird und in der sehr viel anspruchsvollere Texte gehört und gelesen werden, als dies im traditionellen Unterricht angeraten wird.*
- Wirkt bei diesen Dialogen zwischen Deutschen die französische Sprache dann nicht umso künstlicher?
- *Die Tatsache, dass die Schüler sich auf Französisch unterhalten, wird von den Schülern nur dann als künstlich empfunden und abgelehnt, wenn der Unterricht die Vereinbarung nicht einhält, dass sie in kürzester Zeit erfolgreich mit echten Franzosen werden kommunizieren können.*
- Habt Ihr denn immer einen Austauschpartner?
- Am Anfang natürlich nicht. Wir arbeiten mit der Fiktion, dass wir uns auf die Begegnung mit Franzosen vorbereiten. Irgendwann muss dann auch ein realer Austausch statt finden, sonst leidet die anfängliche Motivation.
- Das ist ja nichts Neues.
- Also geht das Ganze nur, wenn man einen Austausch zustandebringt und auch durchhält?
- Nein, es wäre eben nur besser - wie ja auch im traditionellen Unterricht. Diese Art von Schwierigkeiten, die wir alle kennen, bleiben die gleichen.
- Und wenn nun die Schüler gar nicht über sich sprechen wollen??
- Wenn du einen guten Kontakt zu den Schülern hast und das Klima innerhalb der Lerngruppe auch gut ist, dann wird es dieses Problem nicht geben.
- Oh, oh, oh!
- Jetzt wirst du aber sehr persönlich! Also von mir soll das abhängen!
- Natürlich nicht nur. Im Übrigen kann jeder Schüler entscheiden, wie viel er von sich preisgibt. Auch Rollenspiele sind möglich; sie werden aber von jüngeren Schülern sehr selten gewählt.
- *Ich glaube, wir sollten akzeptieren, dass die Lehrerpersönlichkeit im Unterricht eine ganz entscheidende, wenn nicht die entscheidende Rolle spielt und wir sollten auch das Sozialverhalten des Lehrers nicht mehr tabuisieren.*
- Als Betroffener ist man zwar empfindlich, aber im Grunde wissen wir doch alle, dass es ganz wichtig ist, wie man zu den Schülern steht.
- Also gut. Weiter: Wie bündele ich die „Äußerungswünsche“, ohne ein Tohuwabohu in der Klasse auszulösen?
- *Ich gebe Ihnen im folgenden eine Aufstellung der einzelnen Schritte, die wir dann besprechen können:*

6.1.2 Unterrichtsphasen der alternativen Neueinführung

- 1) Gemeinsame Entscheidung über Thema bzw. Reihenfolge der Fragen und Antworten
- 2) Gemeinsames Versprachlichen des Äußerungswunsches

- 3) Erklären der Bausteine
- 4) Erklären der lexikalischen/ kulturspezifischen Eigenheiten
- 5) Vorsprechen der erarbeiteten Äußerung in der *chaîne parlée*
- 6) Dreimaliges Nachsprechen im Chor
- 7) Eigenständiges Verschriften der Äußerung
- 8) Kontrolle durch Tafelanschrieb/ Folie
- 9) Nochmaliges lautes Chorsprechen und Vorstellen des Schriftbildes bei geschlossenen Augen
- 10).Nochmaliges individuelles Schreiben der unsicheren Äußerungselemente
- 11) Erstes Durchspielen der neu erarbeiteten Dialogpassagen
- 12) Aufschreiben der Fragen auf Karteikarten
- 13) Sauberes Aufschreiben des Dialogs in das „Lernbuch“

(1) Gemeinsame Entscheidung über Thema bzw. Reihenfolge der Fragen und Antworten

- Wie sollen die Schüler denn über ein Thema entscheiden? Gibt man ihnen welche zum Ausschuchen?
- Ich kann euch ja mal die Themen nennen, die wir in den ersten ein- bis eineinhalb Jahren Französischunterricht mit unseren Klassen normalerweise erarbeiten:

- *Conversation de tous les jours - Informations personnelles - Ma famille - L'Album de photos -- Mes hobbies - Mes préférences - La fête de Noël - Où j'habite - Mon école - Portrait de mon copain/ de ma copine - Mon emploi du temps - Avant les vacances de Pâques - Après les vacances - Ma journée - Mon correspondant français/ Ma correspondante française*

- Wer schlägt die Themen denn nun vor, der Lehrer oder die Schüler?
- Selbst die Themenwahl kann flexibel gehandhabt werden. Ich arbeite manchmal an mehreren Themen gleichzeitig, z.B. «Informations personnelles» und «Ma famille», wenn ich über die Geschwister sprechen lasse. Oder ich nehme auch schon etwas aus «Mes hobbies», wenn wir über Sport und Musik sprechen. Der *Small Talk*, also «Conversation de tous les jours» (*Il fait quel temps? On est le combien ?* etc.) wird ja sowieso *au fur et à mesure* erarbeitet.
- Das ist weit weniger dramatisch als Ihr denkt. Wenn man mit den Schülern überlegt, worüber sie wohl mit ihren französischen Partnern sprechen wollen, kommt man ganz von selbst zuerst auf die persönlichen Daten wie Name, Adresse, Alter, Geburtsort, Geburtsdatum, Gewicht, Größe, Nationalität, Sternzeichen, Telefonnummer, Wohnort usw. Man wählt - gemeinsam - nur das aus, was die Schüler wirklich versprachlichen wollen. Die Mitwirkung ist also absolut echt. Auch die Reihenfolge kann von den Schülern bestimmt werden.
- Gibt das nicht ein ziemliches Durcheinander?
- Man muss dazu sagen, dass die Themen nicht insgesamt vorher festgelegt werden, sondern dass wir nur jeweils entscheiden, was als Nächstes behandelt werden soll.
- Es kommt ganz auf dich und die Lerngruppe an. Beide müssen ein gewisses Maß an Chaos verkraften können. Am Ende haben die Schüler natürlich jedes Thema wieder getrennt auf ihren Dialogblättern.
- Ja, der Unterricht kann wirklich sehr unterschiedlich gestaltet werden. Die

Grenzen der Freiheit musst du dir selber setzen.

- Aber wie ist das nun mit den Fragen und Antworten? Die werden wohl auf Deutsch, d.h. in der Muttersprache formuliert?
- Das darf ja wohl nicht wahr sein - nachdem wir uns Jahrzehnte lang um die Einsprachigkeit bemüht haben!
- Mit nicht gerade berauschendem Erfolg oder?
- Ich habe den Eindruck, dass der Gebrauch der Muttersprache wieder im Vor-

Exkurs (3): Über die Rolle der Muttersprache und das Prinzip der Einsprachigkeit

- *Wir sind uns sicher einig, dass das Lernziel der Fähigkeit zu fremdsprachlicher Kommunikation nur durch möglichst häufigen Gebrauch der Fremdsprache zu erreichen ist. Das kann aber nicht bedeuten, dass die Verwendung der Muttersprache grundsätzlich zu tabuisieren ist. In der Praxis wird das sog. Prinzip der Einsprachigkeit regelmäßig dann durchbrochen, wenn Erklärungen notwendig werden, die nach Meinung der Lehrenden in der Fremdsprache für die Lerngruppe zu schwer bzw. nicht verständlich genug sind. Ich nehme an, dieser Grundsatz ist Ihnen aus Ihrem eigenen Unterricht bekannt.*
- Ja natürlich. Da habe ich auch kein Problem mit.
- *Bekannt - und soweit ich sehe nach wie vor sehr verbreitet - ist die Verwendung muttersprachlicher Entsprechungen oder Äquivalente zur Semantisierung von Vokabeln, was dann konsequenterweise auch zum ‚Lernen‘ dieser Vokabeln anhand von deutsch-französischen bzw. französisch-deutschen Gleichungen führt. Welche Gefahren die Verwendung der Muttersprache hier mit sich bringt, und zwar sowohl bei der Erklärung des lexikalischen Systems der Fremdsprache als auch bei der genannten Art des Vokabellernens, darauf werden*

marsch ist und finde das ziemlich beunruhigend.

- Und Sie wollen das auch noch unterstützen?
- *Ich glaube, wir kommen jetzt nicht mehr darum herum, etwas ausführlicher auf die Rolle der Muttersprache bzw. auf das sog. Prinzip der Einsprachigkeit einzugehen. Da gibt es wohl einiges, was der Klärung bedarf. Lassen Sie mich deshalb etwas ausholen.*

wir später noch zurückkommen. Genannt sei vorab schon mal das Problem der Interferenzen, also der unzulässigen Systemübertragung.

- *Aider = „helfen“ mit dem Dativ und demander = „fragen“ mit dem Akkusativ!!!*
- *Statt von Dativ und Akkusativ sollten wir doch wohl lieber von direkten und indirekten Objektanschlüssen sprechen oder ?*
- *Ich sehe, Sie wissen, was ich mit Interferenzen meine. Eine weitere, weniger bekannte Funktion der Muttersprache besteht darin, den Lernenden Inhaltskonzepte zur Versprachlichung zu liefern, also auf Deutsch zu umschreiben, was in der Fremdsprache zu formulieren ist. Zu diesem Zweck wurde schon in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine ‚Entdogmatisierung‘ der Einsprachigkeit gefordert, vor allem von dem Englischdidaktiker Wolfgang Butzkamm. Wenn nun ein Unterrichtskonzept - wie das hier diskutierte - methodisch von der Produktion ausgeht, also als erstes die Verknüpfung zwischen einem Inhaltskonzept und der fremdsprachlichen Form anstrebt, so muss dieses Inhaltskonzept ja irgendwie greifbar werden. Am Anfang steht hier eben nur die Muttersprache zur Verfügung. Ihr Gebrauch geht dann mit fortschreitender*

fremdsprachlicher Kompetenz kontinuierlich zurück. Soweit der Exkurs über die Muttersprache.

(2) Gemeinsames Versprachlichen des Äußerungswunsches

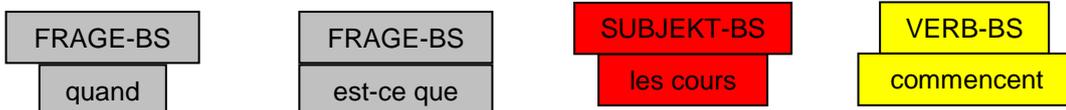
- Damit hier kein Missverständnis entsteht, sollten wir erwähnen, dass wir in unserem Unterricht nicht wirklich übersetzen.
- Ja wieso denn nicht?
- Vielleicht kann ich hier zwei Beispiele aus der Praxis bringen. Wenn wir die Konzepte „Nach dem Alter fragen“ oder „Nach

dem Namen fragen“ versprachlichen wollen, dann vermeiden wir rigoros die deutschen Formulierungen „Wie alt bist du?“ bzw. „Wie heißt du?“. Wir umschreiben stattdessen nur das Konzept wie oben gesagt.

- Erklärt werden die französischen Formen dann mit Hilfe der Bausteine.
- Ja und wie?
- *Sie haben Recht; das ist sicherlich noch längst nicht klar. Wir werden deshalb das **BAUSTEINPRINZIP** jetzt erst einmal mit weiteren konkreten Beispielen aus der Praxis illustrieren.*

BEISPIEL (1): Nehmen wir an, wir bearbeiten das Thema SCHULE, also « Mon école » und versprachlichen das Inhaltskonzept „Unterrichtsbeginn“. Da wäre zunächst die Frage:

- Quand est-ce que les cours commencent?
- Diese Satzstruktur besteht aus vier Bausteinen, nämlich
- dem Frage-Baustein quand
- dem Frage-Baustein est-ce que
- dem Subjekt-Baustein les cours
- dem Verb-Baustein commencent



Die Antwort lautet:



Die meisten Bausteinnamen sind Ihnen aus der Systemgrammatik bekannt. Sie spiegeln die Funktionen der Satzkonstituenten wider, die auch den Schülern nicht unbekannt sind, die jedoch hier einer didaktischen Effizienzprüfung unterzogen und bei Bedarf verändert werden. Der Subjekt-BS beinhaltet den Handlungsträger (Wer oder Was etwas macht), wenn er als Nomen auftritt. Der Verb-BS enthält das konjugierte Verb, das die Handlung beschreibt und der

Umstands-BS charakterisiert die Umstände der Handlung.

- Der Verb-BS ist doch eigentlich das Prädikat oder?
- *Ich habe ja schon öfter erwähnt, dass der Didaktiker sich nicht unbedingt an die von der Sprachwissenschaft etablierten Termini halten muss. Die Bezeichnungen sollten das ausdrücken, was der Schüler nachvollziehen kann. Das Prädikat gehört sicherlich nicht dazu, zumal es - wie Sie*

gleich sehen werden - auch noch das sog. Prädikativ gibt. Wir müssen dem Schüler die Sache doch nicht unbedingt erschweren oder?

- Ist der Pronomen-Verb-BS Ihre Erfindung? Sowas habe ich noch nie gehört.
- Ich habe hier das Subjektpronomen mit dem Verb zusammen gebunden, weil unter

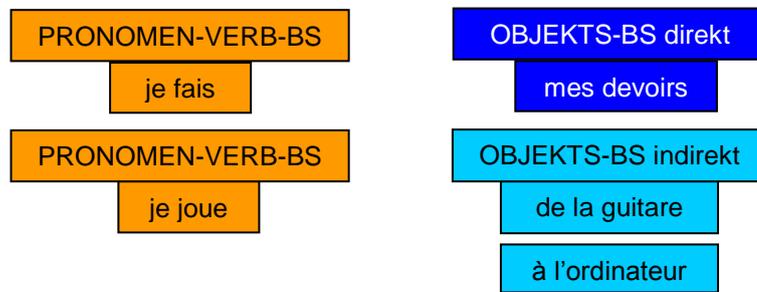
dem Aspekt des Inhaltskonzepts eine Trennung im buchstäblichen Sinne sinnlos wäre, da sich die kommunikative Bedeutung erst aus beiden zusammen ergibt. Zudem kann das Subjektpronomen in anderen romanischen Sprachen gelegentlich wegfallen - was die Zusammengehörigkeit unterstreicht.

BEISPIEL (2): Beim Thema TAGESABLAUF (« Ma journée ») wird das Inhaltskonzept „Nachmittagsbeschäftigung“ wie folgt versprachlicht:

Bestimmungsfrage:



Antwort:



Als Kriterium für die Unterscheidung der verschiedenen Handlungsobjekte, also von Objekt-BS direkt und Objekt-BS indirekt gilt der Anschluss an das Verb, nämlich entweder ohne Präposition (direkt) oder mit Präposition, d.h. mit de oder à (indirekt).

- Warum haben Sie denn die Präposition in den Objekt-BS eingebunden? Normalerweise lernt man doch *jouer de qch.* und *jouer à qch.* oder auch *dire à qn.*, *suivre qn.*, *dire qch.*, *parler de qch.* usw., um sich den Verbanschluss merken zu können.
- Und können sie ihn sich so merken?
- Wie meinen Sie das?

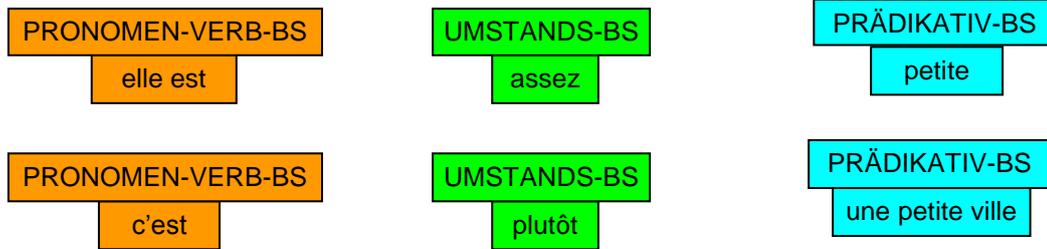
- Naja, wir wissen doch alle, dass gerade diese Anschlüsse, also die sog. Verbvalenz, unseren Schülern die meisten Probleme bereiten.
- Sie müssen sie eben lernen!
- Aber du weißt doch selbst, dass es nicht funktioniert. Selbst uns Studenten passieren diese Fehler immer noch.
- Und wieso soll das besser werden, wenn man daraus zwei Bausteine macht?
- Der Vorteil des Bausteinsystems wird Ihnen bei der weiteren Erörterung ganz sicher noch deutlich werden. Bis dahin bitte noch etwas Geduld.

BEISPIEL (3): Beim Thema STADT (« Ma ville ») wird das Inhaltskonzept „Größe“ wie folgt versprachlicht:

Entscheidungsfrage:



Antwort:

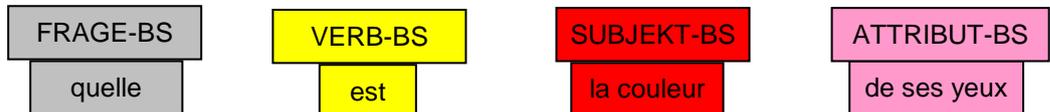


Hier haben Sie nun den Baustein nach Verben wie „sein“, den wir für die jüngeren Schüler auch „être-Ergänzungs-BS, nennen, bevor wir sie mit dem wenig nachvollziehbaren Terminus des Prädikativ-BS konfrontieren, der aber (leider) unumgänglich ist,

wie mir scheint, denn ich habe bis jetzt noch keine alternative Benennung gefunden. Er umfasst Adjektive, aber auch Substantive samt Begleiter und Adjektiv- wie der Subjekt-BS und der Objekt-BS.

BEISPIEL (4): Beim Thema PERSÖNLICHE INFORMATIONEN (« Informations personnelles ») wird das Inhaltskonzept „Haarfarbe“ wie folgt versprachlicht:

Bestimmungsfrage:



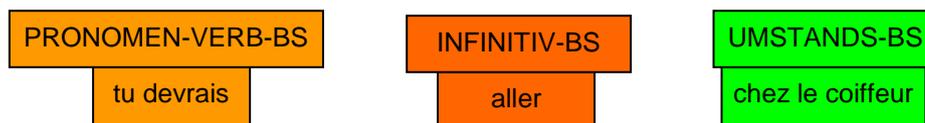
Antwort:



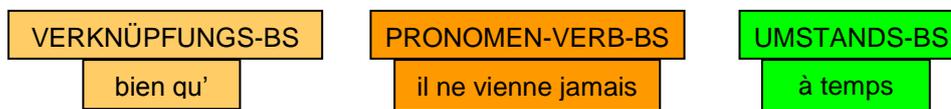
Als Attribut-BS fungieren alle näheren Bestimmungen zu einem Substantiv, das sich in einem Subjekt-BS, einem Objekt-BS oder einem Umstands-BS befinden kann. Die Erläuterungen antworten auf die Frage welche(s)(r)? bzw. von wem/ von was? So kann dieser Baustein von den Schülern in seiner kommunikativen Funktion gut nachvollzogen werden.

- Es kommen noch drei hinzu, nämlich ein Infinitiv-BS, ein Verknüpfungs-BS und ein Redefloskel-BS. Diese Einteilung hat vor allem didaktische Gründe. Der Infinitiv hat so viele unterschiedliche Funktionen, dass er sich für den Lernprozess besser aufgrund seiner Form fassen lässt, eben als Infinitiv-BS, z.B. nach konjugierten Hilfsverben wie in der Satzstruktur:

- Sind das jetzt alle Bausteine oder kommen da noch mehr?



Der Verknüpfungs-BS umfasst alle Konjunktionen, die zwei oder mehr Aussagen miteinander verknüpfen. Danach wird der Satz weiter gebaut:



Und schließlich gibt es noch den Redefloskel-BS, vor allem auch, um diese z.T. formal komplizierten Gebilde, die für die Kommunikation aber sehr wichtig sind, den Schülern bewusst vor Augen zu führen, wie z.B. *Ne t'en fais pas - J'arrive - Bonne journée_etc.*

In der folgenden Grafik können Sie alle Funktionsbausteine (bis auf den indirekten Objekt-Baustein) noch einmal in ihrem Zusammenspiel sehen:

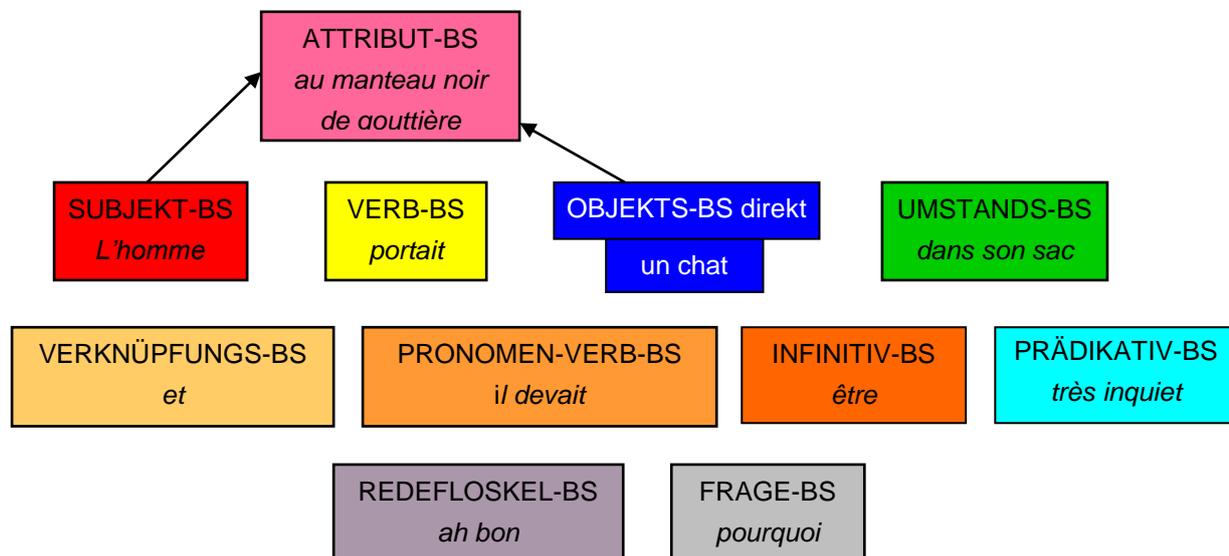


Abb. 18: Funktionsbausteine

(3) Erklären der Bausteine

- Jetzt wissen wir, was es für Bausteine gibt. Aber ob und wie die einzelnen französischen Formen in den Bausteinen erklärt werden, das weiß ich immer noch nicht.
- Vielleicht darf ich noch mal auf die oben angeführten Beispiele für die Altersangabe und die Namensnennung zurück kommen.
- *Alles-y*
- Wenn wir die Fragesätze *Tu as quel âge* oder *Tu t'appelles comment* erarbeiten, dann machen wir die französische Bauweise durch die wörtliche Übersetzung klar, also „du hast welches Alter“ bzw. „du dich nennst wie“. Dadurch können die Schüler die Einteilung in jeweils zwei Bausteine (Pronomen-Verb-BS und Frage-BS) mit vollziehen.
- *In den meisten Fällen ist die fremdsprachliche Bauweise in der Tat auf diese Art durchschaubar zu machen. Es gibt nicht viele Fälle, wo das nicht geht, wie z.B.*

*bei il faut, wo im Deutschen kein Verb zur Verfügung steht, es sei denn, man erfindet eins, etwa *„es nötig“.* Wenn der Schüler hier den deutschen Ausdruck „es ist nötig“ im Kopf hat, sind die Interferenzfehler bei der Verwendung von *il faut* vorprogrammiert - wie wir alle wissen.

- Gibt man den Schülern denn nun grammatische Erklärungen oder nicht?
- Ja, das habe ich auch noch nicht verstanden.
- Und in welcher Form gibt man ihnen die Vokabeln, z.B. bei der ersten Frage *Quand est-ce que les cours commencent?*
- In der Form, in der sie in dem Satz benötigt werden.
- Also gibt man ihnen nicht zuerst das Verb *commencer* und dann die Form der 3. Person Plural Präsens?
- Nein. Wozu soll der Schüler denn die benötigte Form aus dem Infinitiv herleiten? Für das normale flüssige Sprechen

muss er doch das in dieser Situation angemessene konkrete Konzept mit der richtigen Form verknüpfen, und zwar direkt und ohne weitere formale Umwege.

- Hm, ich weiß nicht. Das erscheint mir irgendwie zu ...
- Zu primitiv, meinst du?
- Ja, zu anspruchslos, ganz ohne System.
- *Diesen Einwand mit dem ‚System‘ müssen wir vorerst so stehen lassen. Er wird bei der Erörterung des „Systematisierens“ im nächsten Kapitel ganz sicher beantwortet.*
- Wir müssen, glaube ich, unbedingt noch erwähnen, dass den Schülern nur diejenigen Formen in den Bausteinen gegeben und erklärt werden, die sie noch gar nicht kennen. Alle anderen entnehmen sie aus den vorher gelernten Elementen. Angenommen, die Form für das Subjektpronomen der 3. Person Plural in der Antwort von BEISPIEL (1): *Ils commencent à sept heures et demie* ist neu, dann weist der Lehrer auf die den Schülern altbekannte Stellvertreter-Funktion der Pro-Nomen hin (mit denen man die erneute Nennung des Substantivs vermeiden kann), gibt ihnen die hier passende maskuline Form und lässt sie selbständig den Pronomen-Verb-BS *ils commencent* finden, indem sie die in der Frage *Quand est-ce les cours commencent* gerade eingeführte Verbform mit der neuen Pronominalform verbinden.
- Wenn das Pronomen *ils* schon mal da war, die Schüler aber nicht sofort drauf kommen, dann erinnern wir an die schon versprachlichten Inhaltskonzepte, in denen es vorkam.
- Gleichzeitig sagen wir aber auch, dass *les cours* männlich ist.
- Und wenn es sich um ein weibliches Substantiv handelt, die weibliche Form des Pronomens *elle* aber noch nicht da war, dann wird sie eben jetzt gegeben.

- Und wenn nur die Singular-Form *elle* bekannt ist?
- Dann erinnern wir an die Pluralkennzeichnung durch ein -s, und die Schüler - oder zumindest einige von ihnen - finden selber die Form *elles*.
- Also wird doch Grammatik gemacht!
- Ja natürlich, aber doch ein bisschen anders oder?
- Wir liefern nur *sur demande*, also keine Konjugationskästchen, sondern das, was jeweils benötigt wird.
- Und eben nicht als trockene ‚Grammatik‘, sondern als Formen für die entsprechenden ‚Wirklichkeitsaspekte‘. Für dt. „Unterricht“ sagt man im Frz. z.B. *les cours*, denkt sich den Unterricht also als Gesamtheit der einzelnen „Kurse“ oder „Unterrichtsstunden“ - deshalb les *cours*.
- Dann ist das wohl schon ‚Denken in der Fremdsprache‘?
- Ja genau, so fängt's an. Die unterschiedliche Bauweise muss immer bewusst gemacht werden.
- Und bei gleicher Bauweise muss eigentlich gar nichts gesagt werden.
- *Dann lässt man den Transfer von der Muttersprache, der weitgehend automatisch funktioniert, einfach zu. Wenn er dagegen zu Fehlern führt, muss der Lehrer erklärend eingreifen.*
- Allmählich wird mir klarer, wieso die Bausteine und ihre Analyse beim ‚Denken in der Fremdsprache‘ helfen können.
- *Vielleicht sollten wir noch kurz auf das Problem der unterschiedlichen semantischen Konzepte eingehen, das durch die Bausteine oft besser zu lösen ist als durch zu viele, meist verwirrende Erklärungen. Der unterschiedliche Bedeutungsumfang bei frz. *aller* und dt. „gehen/ fahren / fliegen etc“ oder bei frz. *passer* und dt. „verbringen/ reichen/ fahren über“ wird am besten durch den konkreten Kontext in der*

Abfolge unterschiedlicher Funktionsbausteine deutlich (Je suis allé - au Brésil / J'ai passé - mes vacances - à la maison / Tu peux me passer - le sel - s.t.p. / Vous êtes passés - par Paris?) Die verschiedenen Bedeutungen werden ja nie alle auf einmal, sondern Schritt für Schritt bei jeweils anderen Themen und anderen Inhaltskonzepten eingeführt.

- Es werden also überhaupt keine grammatischen Erscheinungen wie z.B. die Possessiv-, die Relativ- oder die Objektpronomen eingeführt?

- *Ja und nein. Die grammatischen Erscheinungen kommen ja in der Sprachwirklichkeit zwangsläufig vor, also werden sie auch eingeführt, aber eben nicht als ‚Phänomene‘.*

- Aber wie denn dann, bitteschön - konkret?

- *Eine Gelegenheit für die Possessivbegleiter ist z.B. das « Album de photos ».*

- Das ist doch nichts Neues. Das gibt's in den Lehrbüchern auch.

- Ja, mit fiktiven Lehrbuchfiguren. Wir greifen stattdessen in unserem Unterricht ganz einfach auf eine Realsituation zurück, die sich in jeder Klasse mühelos inszenieren lässt.

- So, und wie?

- Wir lassen die Schüler selber Fotos oder Alben mitbringen. Auf die (eingeführte oder jetzt einzuführende) Frage *C'est qui, ça, là?* wissen die Schüler die Antwort - es sind ja ihre Eltern, Geschwister oder Verwandte oder ihre Freunde, Haustiere usw. Wenn sie die französischen Formen noch nicht kennen, werden sie gegeben und gleichzeitig werden ihnen die entsprechenden Possessivbegleiter geliefert, also etwa *mon père, ma mère, mes frères*. Sie bekommen diese Formen also zur Versprachlichung ihrer eigenen Inhaltskonzepte und verknüpfen sie mit dem speziell auf sie zutreffenden Inhalt.

- Und das wohl noch alles mündlich, was?

- Ja, natürlich. Die neuen Sprachmittel werden allerdings auch sofort geschrieben - selbständig, nicht abgeschrieben, danach zur Korrektur mit dem Muster verglichen. Mehr dazu später.

- Ein Minidialog, der auch für deine Realschüler zu bewältigen ist, könnte etwa so aussehen:

C'est qui, ça? - C'est mon cousin.

Et là, c'est ton frère? - Non, c'est mon cousin.

- Und die Antworten ergeben sich aus den realen Fotos.

- Du kannst und sollst die Schüler die Dialoge selbstverständlich auch aufschreiben lassen - zur weiteren Festigung, aber wichtig ist vor allen Dingen, dass sie sie auch sagen bzw. spielen können.

- Bis jetzt haben die Schüler aber noch nicht gelernt, dass *mon, ma, mes* auch vor Sachen stehen kann.

- *Halten Sie das für besonders schwer?*

- Nein, aber es muss gemacht werden.

- *Von wem?*

- Wieso von wem??

- *Warum probieren Sie nicht aus, ob die Schüler nicht von selbst drauf kommen, wenn die Situation es erfordert?*

- Und welche Situation soll ich mir für die Einführung ausdenken?

- Gar keine! Überlass es doch einfach mal den Äußerungswünschen deiner Schüler. Es wird schon irgendwann kommen, und sie können dann wieder ‚kreativ‘ sein.

- Ich weiß nicht, ob ich diese Unsicherheit aushalte. Ich bin da wohl nicht der richtige Typ.

- Ich kann mir nicht helfen, aber mir geht dieser Memorierreim *mon, ma, mes - ton, ta, tes - son, sa, ses* nicht aus dem Kopf. Warum sollen die Schüler den nicht lernen?

- Niemand hindert dich daran, deinen Schülern diesen Reim zu präsentieren. Nur: für die Kommunikation ist er unserer Meinung nach nicht von großem Nutzen, weil wir die Maxime „Vom Wissen zum Können“ grundsätzlich anzweifeln.
- Könnte man nicht trotzdem den Schülern die verschiedenen Situationen am Ende so präsentieren, dass sie die Formen insgesamt überblicken?

Die Possessivbegleiter 1 (mon, ma, mes - ton, ta, tes - son, sa, ses)

							
C'est	lit	table	ordinateur	armoire	chaises	tapis	étagères
Je montre	lit	table	ordinateur	armoire	chaises	tapis	étagères
Tu montres	lit	table	ordinateur	armoire	chaises	tapis	étagères
Il montre	lit	table	ordinateur	armoire	chaises	tapis	étagères
Elle montre	lit	table	ordinateur	armoire	chaises	tapis	étagères

Abb. 19: Übersicht über die Possessivbegleiter 1

- Aber das ist doch keine Übersicht! Das ist eher eine der typischen Übungen zur Anwendung von Wissen.
- Also, wenn Ihr mich fragt - die Sätze sind auf keinen Fall ‚erlebt‘ bzw. kontextualisierbar. *C'est mon armoire. Tu montres tes tapis. C'est sa table. Elle montre ses chaises. Il montre son ordinateur. Wer sagt denn so was?*
- Na, wenn ich sagen will, das das **mein** Schrank ist? Das kommt doch vor.
- Ja, im Deutschen kannst du das so sagen, aber im Französischen eben nicht. Da braucht man für die Betonung das echte Demonstrativpronomen: *C'est la mienne.*
- Aber wenn ich jemandem mein Zimmer zeige, kann ich doch sagen: *C'est mon lit* oder fragen *C'est ton lit ?*
- Sehr originell! Selbst die Frage: *C'est ton ordinateur ?* scheint mir genau genommen unsinnig. Wenn der Computer schon in seinem Zimmer steht, wird es wohl auch seiner sein.

- Wie sollte diese ‚situationsbezogene Übersicht‘ deiner Meinung nach denn aussehen?
- Ich kann euch ja mal ein Arbeitsblatt aus dem Lehrbuch (Abb. 19) als Beispiel präsentieren. Es fasst die ersten neun Possessivbegleiter zusammen. Für die restlichen sechs Pluralformen gibt es ein weiteres Arbeitsblatt.

- „Genau genommen“! Aber vielleicht ist deine Forderung nach ‚Kontextualisierbarkeit‘ auch überzogen - für den normalen Unterricht!?
- Aber du hast doch gesehen, dass es auch anders geht, nämlich mit Sätzen, die in der Sprachwirklichkeit auch wirklich vorkommen! Warum sollten denn die Gesetzmäßigkeiten der Sprache an solchen kommunikativ ‚toten‘ Sätzen besser zu verdeutlichen sein als an lebendigen, ‚erlebten‘ Sätzen?
- Im Grunde hast du recht, nur: auf die systematische Zusammenstellung müssen wir dann verzichten.
- Nun wartet's mal ab. Die Systematisierung kommt doch noch.
- Für Sie als Lehrende dienen die formalen Grammatikkästchen wie z.B. das für die Possessivpronomen weiterhin als Ordnungs- und Orientierungssystem.

	Singular		Plural
	Maskulin	Feminin	
1. Ps. Sg.	mon	ma	mes
2. Ps. Sg.	ton	ta	tes
3. Ps. Sg.	son	sa	ses
1. Ps. Pl.	notre		nos
2. Ps. Pl.	votre		vos
3. Ps. Pl.	leur		leurs

Sie müssen immer wissen, wo Sie gerade sind, und was noch fehlt. Die Schüler jedoch sollten weniger die Formen untereinander als vielmehr die Formen mit ihren eigenen ‚erlebten‘ Inhaltskonzepten verbinden.

- Genau das besorgen unsere Alternativkästchen. Wir haben nämlich auch Kästchen. Die füllen wir mit Lexik, die inhaltlich zusammen gehört. In den Bausteinen sind ja - wie Ihr euch erinnert - die Begleiter immer mit den Substantiven zu einer Lerneinheit zusammen gefasst. So werden z.B. die Possessivbegleiter jeweils mit den ‚gleichgeschlechtlichen‘ Substantiven fest verbunden, so dass sie beim Lernen auch im Gehirn zusammen repräsentiert sind und sich gegenseitig stützen und aufrufen. Eine

Verwechslung von mon und ma (wie z.B. bei ma père* - was durchaus vorkommt, trotz des ‚Wissens‘ um das männliche Geschlecht des Vaters!) ist dann wegen des gespeicherten Klangbildes der Bausteine weniger wahrscheinlich.

- Könntest du das bitte noch ein bisschen konkretisieren?

- Die Verwandten aus dem Fotoalbum werden in sechs verschiedenen Kästchen getrennt aufgeführt: weibliche Substantive im Singular, männliche Substantive im Singular und Substantive im Plural. Wenn man diese Prädikativ-Bausteine mit dem Pronomen-Verb-Baustein c'est bzw. ce sont einleitet, ergibt das im Dialog folgende Baustein-Abfolgen:

Frage:

C'est
 ton père
 ton grand-père
 ton frère
 ton oncle
 ton cousin

ta mère
 ta grand-mère
 ta sœur
 ta tante
 ta cousine

Ce sont
 tes parents
 tes grands-parents
 tes frères
 tes sœurs
 tes oncles
 tes tantes
 tes cousins
 tes cousines

Antwort:

C'est
 mon père
 mon grand-père
 mon frère
 mon oncle
 mon cousin

ma mère
 ma grand-mère
 ma sœur
 ma tante
 ma cousine

Ce sont
 mes parents
 mes grands-parents
 mes frères
 mes sœurs
 mes oncles
 mes tantes
 mes cousins
 mes cousines

- Ich lasse diese Lerneinheiten natürlich auch von den Schülern schreiben - ins Heft, auf ein Blatt oder auf Karten, damit sie sie so lernen.
- Du schreibst also die verschiedenen Bezugspersonen immer in verschiedene Kästchen?
- Ja, damit sich die Kommunikation in der Ich-Du-Beziehung nicht mit dem Berichten über 3. Personen vermischt, denn die Schüler sollen auch hier weiterhin die unterschiedlichen Inhaltskonzepte bzw. Sprechsituationen im Kopf haben.
- Das ist ja mal ein ganz anderer Lerntrick, als die richtige Form aus dreien oder sechsen herausfinden zu lassen.
- *Sie sagen es: Lerneffiziente Häufung statt kontrastierender Problemaufgabe.*
- Und Sie meinen, so könnte das mit allen Formen gemacht werden?
- *Ja, Form für Form und nur die Formen zusammen, die in der Kommunikationswirklichkeit auch zusammen vorkommen.*
- Da kann es aber lange dauern, bis alle Possessivpronomen erarbeitet sind.
- Ja und? Du hängst wohl immer noch an dem Grammatikkästchen?
- Ja, ich bin hin und her gerissen. Ich möchte eigentlich nicht gern alles dem Zufall überlassen.
- Du überlässt es doch der kommunikativen Wirklichkeit!
- Wie ist es z.B. mit den Relativpronomen? Muss ich da warten, bis ein Schüler zufällig etwas sagen will, wo ein Relativpronomen vorkommt?
- Das ist einfacher als du denkst. Ich habe z.B. schon bei dem Dialog über « Ma famille » das Relativpronomen *qui* völlig mühelos in einer Antwort untergebracht: *J'ai un frère qui s'appelle ... et une soeur qui s'appelle ...* Bei einem der Schüler ist

das so fest drin, dass er beide Aussagen immer in einem Satz zusammenfasst.

- Aber wieder ohne System!
- In der nächsten Diskussionsrunde kriegst du dein System. Versprochen!

(4) Erklären der kulturspezifischen Eigenheiten

- Was ist mit dem Erklären der kulturspezifischen Eigenheiten gemeint?
- *Das Problem der Kulturspezifik ist meiner Meinung nach sehr viel ernster zu nehmen als bisher üblich. Dazu muss der Lehrer allerdings Hilfen an die Hand bekommen, da man sich ja nie allein auf seine eigenen Erfahrungen im fremden Land verlassen kann (s. dazu den Artikel „Projekt eines Lexique culturel als Handreichung für Französischlehrer“, Homepage, Arbeitsbereich Interkulturalität).*
- Könnten Sie uns ein paar Beispiele nennen?
- *Die kulturellen Eigenheiten lassen sich öfter als man denkt auch an einzelnen Wörtern festmachen. So müsste z.B. den Schülern erklärt werden, dass frz. pain, vin, lycée und cinquième auch konzeptuell nicht einfach mit "Brot", „Wein“, „Gymnasium“ und „5. Klasse“ gleichgesetzt werden kann, sondern dass mit diesen Wörtern Begriffe in der französischen Kultur assoziiert werden, die uns fremd sind. Hier muss man den kulturellen Kontext mit vermitteln, also die Funktion von pain und vin in der französischen Esskultur sowie das französische Schulsystem, wo lycée nur für die Oberstufe steht und die_cinquième in etwa der deutschen siebten Klasse entspricht. Denn kein 12- oder 13jähriger französischer Brieffreund wird ohne Erklärung verstehen können, wieso sein deutscher Partner im_lycée ist, und kein deutscher Schüler, wieso sein gleichaltriger Freund immer noch in der cinquième sitzt.*

(5) - (10) Aussprache und Orthografie als Entsprechungssystem

Das ‚Laut-Schrift-Entsprechungssystem‘, von dem in der Fachdiskussion kaum die Rede ist, muss ich wohl erst einmal generell erläutern. Es ist die Grundlage für die nächsten methodischen Schritte 5-10, mit deren Hilfe die Schwierigkeiten unserer Schüler in der Aussprache und Orthografie weitgehend behoben werden können. Die bekannte Klage über die große Kluft zwischen den gesprochenen und den geschriebenen Wörtern (die für die Fehler verantwortlich gemacht wird) beruht ja vor allem darauf, dass die Entsprechung zwischen Klang- und Schriftgestalt von der Muttersprache abweicht. Betrachtet man die französische Entsprechung nun nicht mehr auf der Folie der eigenen Muttersprache, sondern als eigenständiges System, in dem es bestimmte Gesetz- oder Regelmäßigkeiten gibt, so müssten diese für den Fremdsprachenlerner ebenso zu durchschauen und zu lernen sein wie für den französischen Muttersprachler.

Im Rahmen des neuen Unterrichtskonzepts ist nun eine Laut-Schrift-Tabelle auf kontrastiver Basis erarbeitet worden, d.h. unter Berücksichtigung der Muttersprache der Lernenden. Das bedeutet, dass nur diejenigen Entsprechungen explizit aufgenommen worden sind, die vom deutschen Entsprechungssystem abweichen. So entspricht das Graphem [au] im Frz. dem Phonem [o] und nicht dem dt. [au]. Das Phonem [p] wird dagegen in beiden Sprachen mit dem Graphem [p] umschrieben. Diese Entsprechung muss also nicht eigens gelernt werden und taucht deshalb auch nicht in der Entsprechungs-Tabelle auf. Zur Illustration hier nur ein verkürzter Auszug aus der Tabelle (Abb. 20). Sie ist vollständig abgedruckt in dem Artikel „Die Beziehung zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt“ (s. Homepage). Übrigens kann die Tabelle auch unabhängig von dem Bausteinkonzept verwendet werden.

[e]	-é / -é- / é-	ré- / dé-	-ez	[je]	-ier			
	marié, télé	réalisation	assez		grenier			
[ɛ]	ai / aî / ay/ ei	è	ê	-et	e+ Konsonant			
	semaine, mai	père	baptême	juillet	collectif			
[o]	au(x)	-eau(x)	-o im Auslaut	-os-	ô			
	aussi	beau	photo	rose	allô, tôt			
[ɔ]	o+Kons							
	robinet, odeur, professeur, biologie, chocolat, collègue, bricolage							
[ø]	-eu / -eux / -euse / -eu-		œ					
	neveu, peu, bleu, lieu		œufs, vœux					
[œ]	eu+Kons (r / l / n / f / v)		-œ+r / f		œ+il			
	leur, fleur, couleur, hauteur		sœur, œuf		œil			
[u]	ou			oû				
	où, boule, cousin, foulard, toujours			goûter, coûter				
[y]	u			û	u + Vokal			
	tu, du, lu, répondu, cruel			sûr	suis, depuis,			
[ã]	-en	em+p / b	-an / an		am+p / b			
	en, pendant	temps	an(s), dans		lampe, jambe			
[õ]	-on / on		-om / om+p / b					
	marron, chanson, garçon		combien, nom					
[ɛ̃]	in/ yn	im/ym+p/b	ain	aim	ein	un / um	[jɛ̃]	ien
	inconnu	important	pain	faim	peint	un, brun		
[wɛ̃]	-oin	[wa]	oi / oî / oy					
	loin		moi, croît, moyen					

[j]	i/y+Vok	oy/ay+Vok	i/y+Nas	[ŋ]=[nj]	Vokal+gne
	piano	voyage	alliance, viens		Allemagne

Abb. 20 : Phonem-Graphem-Tabelle (verkürzter Auszug)

- Das ist ja sehr beeindruckend, aber gleichzeitig auch sehr verwirrend.
- Und das wollen Sie den Schülern zumuten?
- *Nein, natürlich nicht in dieser Form. Die Tabelle ist zunächst einmal für den Lehrer gedacht. Ich kann Ihnen aus eigener Erfahrung sagen, dass man hier noch manches finden wird, was man als Nichtmuttersprachler nicht richtig ausgesprochen hat. Ich habe mir z.B. bei Wörtern wie bricolage, fromage, colorer, copine, potage und bibliothèque erstmalig klar gemacht, dass das /o/ vor den Konsonanten hier offen ausgesprochen wird. Wenn Sie sich die Phonem-Graphem-Entsprechungen in Ruhe anschauen, werden sie feststellen, dass die hier waltenden Gesetzmäßigkeiten leicht nachvollziehbar sind - vor allem deswegen, weil bei Bedarf Phonem- bzw. Graphemgruppen zusammen gestellt sind. Würde man sich allein auf Einzellaute oder einzelne Buchstaben beschränken, wäre das Entsprechungssystem in der Tat nicht mehr erkennbar.*
- Und wie wollen Sie das nun den Schülern vermitteln?
- *Peu à peu und sur demande. Das sind bekanntlich unsere wichtigsten Prinzipien.*
- Das heißt???
- *Am besten erörtern wir das, indem wir der Reihe nach die Punkte (5) - (10) abhandeln. Aber vorher ist noch ein Exkurs fällig über die allerersten Stunden des beginnenden Französischunterrichts, in dem nur mündlich gearbeitet wird.*

Exkurs (4): Über die erste, rein mündliche Phase

- Ist diese ‚rein mündliche Phase‘ so etwas wie der ehemalige Lautierkurs, von dem man schon lange wieder abgerückt ist.
- *Die Tatsache, dass man etwas nicht mehr macht, spricht ja eigentlich nicht ohne weiteres dagegen. Unser mündlicher ‚Vorkurs‘ ist aber auch ein bisschen anders, weil er systematisch vorgeht. Er soll die Ohren und Zungen der Lernenden in spielerischer, beschwingter Weise frei machen für die neue Sprache und ihnen ein Grundvertrauen in ihre Fähigkeit vermitteln, die fremden Laute erfassen und selbst artikulieren zu können.*

Die Schüler sitzen im Kreis, die Tische sind an die Wand geschoben. Die Schüler sollen sich ganz auf ein bewusstes ‚Einsingen‘ in die fremde Sprache konzentrieren. Dabei werden sowohl die Artikulationsorgane als auch das auditive Unterscheidungsvermögen geschult. Des Weiteren soll das Zusammengehörigkeitsgefühl der - meist neu zusammen gesetzten - Lerngemeinschaft gestärkt sowie der Spieltrieb und die Sprechfreude geweckt werden. Die evtl. entstehende Unruhe und Aufgeregtheit kann in Kauf genommen und durch die Dynamik des ‚Einsingens‘ überspielt werden.

Man beginnt damit, die Schüler erleben zu lassen, dass ihnen die Laute der französischen Sprache nicht fremd sind, da sie fast alle auch in der deutschen Sprache vorkommen bzw. in bekannten Fremdwörtern. Es wird ihnen jeweils ein (vertrauter) Vokal mit einem (vertrauten) Konsonanten davor vorgesprochen (mit dem Hinweis, dass sich dadurch oft schon vollständige französische Wörter ergeben). Die Schüler sprechen im Chor nach. Der Lehrer dirigiert den Einsatz.

Folgende Vokale werden vorgeführt:

a (wie im Dt.)

e (in drei Varianten wie im Dt.)

i (etwas heller als im Dt.)

u (wie im Dt.)

o (in zwei Varianten, nämlich offen und geschlossen wie im Dt.)

ö (in zwei Varianten, nämlich offen und geschlossen wie im Dt.).

Um die Schüler gleich auch für das Merkmal der Stimmhaftigkeit zu sensibilisieren, werden folgende Konsonantenpaare ausgewählt:

[b] und [p]; [d] und [t]; [v] und [f]; [g] und [k]; [z] und [s]; [ʒ] und [ʃ]. Bei letzterem Konsonantenpaar muss auf den Unterschied zum Englischen hingewiesen werden (ohne d- und t-Vorschlag).

Lehrer: [ba] > Schüler: [ba]

Lehrer: [pa] > Schüler: [pa] usw.

Um den Unterschied zwischen dem offenen und dem geschlossenen o und ö-Laut deutlich zu machen (und dabei gleichzeitig auch die französische Verteilung einzuführen), werden die Liquide [l] und [ʀ] an die Vokale angehängt, wodurch sich der Mund automatisch zu einem offenen Vokal öffnet.

Lehrer: [bo] – [bo̞l] > Schüler: [bo] – [bo̞l]

Lehrer: [po] – [po̞l] > Schüler: [po] – [po̞l]

Lehrer: [zø] – [zøeʀ] > Schüler: [zø] – [zøeʀ]

Lehrer: [sø] – [søeʀ] > Schüler: [sø] – [søeʀ]

Bei dem auslautenden [ʀ] erfolgt der Hinweis darauf, dass wir im Deutschen das R im Auslaut nicht artikulieren.

Für die Einführung der drei Nasale ist entscheidend, dass die Schüler diese in ihrer Vorstellung mit den drei Vokalen [a], [o] (geschlossen!) und [ɛ] verbinden, d.h. dass sie sie artikulieren und dabei das Zäpfchen ein wenig 'senken'.

Lehrer: [ba] – [bã] > Schüler: [ba] – [bã]

Lehrer: [vɛ] – [vɛ̃] > Schüler: [vɛ] – [vɛ̃]

Lehrer: [to] – [tõ] > Schüler: [to] – [tõ]

Die französischen Halbvokale bleiben einer späteren Behandlung vorbehalten.

Das 'Einsingen' sollte nicht länger als 20 Minuten dauern und muss zügig von statten gehen. Es kommt darauf an, die Lernenden durch den Einsatz von Gestik und Rhythmik mit zu reißen. Man kann daraus auch eine anspruchsvollere musikalische Übung mit aufsteigenden Intervallen machen, die die stimmhaften und die stimmlosen Konsonanten mit verschiedenen Vokalen sowie die Öffnung der Vokale vor den Endkonsonanten l und R trainiert, z.B.:

a – u (weich)

ba bu ba bu ba
da du da du da
v ...
g ...
ʒ ...
z ...
ba bu ba bu ba

a – u (hart)

pa pu pa pu pa
ta tu ta tu ta
f ...
k ...
ʃ ...
s ...
pa pu pa pu pa

Die Dauer der rein mündlichen Phase variiert zwischen zwei bis sechs Unterrichtsstunden je nach Lerngruppe. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die Speicherkapazität des auditiven Gedächtnisses in letzter Zeit bei den Lernenden immer mehr abnimmt.

Nach dem ‚Einsingen‘ fangen wir sofort mit der - rein mündlichen - Erarbeitung der ersten Dialoge an - so wie wir es eben bei Punkt 2 besprochen haben. Die Lernenden sollen ja sofort ihre Fähigkeit erfahren, sich mündlich auf Französisch unterhalten zu können. Man schafft in der mündlichen Phase je nach Dauer drei bis sechs Dialoge.

- Und was macht man, wenn die Lernenden nichts behalten können?

- *Man führt die Schrift früher ein, also etwa schon in der dritten Stunde. Es gibt noch eine Möglichkeit, das oft unterentwickelte auditive Gedächtnis zu trainieren, indem man den Lernenden die einzelnen Laute bewusst macht, aus denen ein Wort besteht. So enthält z.B. das Wort comment die vier Laute k, offenes o, m und a-Nasal und das Wort allemande die fünf Laute a, l, m, a-Nasal, d. Der letzte Laut, der stimmhafte Auslautkonsonant [d] (hier als Genusmarkierung) kann bei dieser Gelegenheit als französische Besonderheit eingeführt werden, da das Deutsche am Ende das [d] zu [t] verhärtet (Beispiel: Bad = [ba:t]).*

So, nun können wir, glaube ich, mit Punkt (5) fortfahren, der die Dialogerarbeitung generell betrifft. Eine ausführlichere Beschreibung der „Ersten Stunden“ finden Sie übrigens in dem Artikel „Unterrichtsbeschreibung“ (s. Homepage).

(5) Vorsprechen der erarbeiteten Äußerung in der chaîne parlée

- Könnten Sie bitte die chaîne parlée noch einmal erklären?

- *Die ‚Sprechkette‘ (eine nicht eben glückliche Übersetzung) wird in der didaktischen Diskussion in der Tat ziemlich vernachlässigt. Ich muss hier wieder zu einem längeren Lehrervortrag ausholen.*

Während die lautliche Vorübung auf der Ebene der Silbe bzw. des Wortes verbleibt, wird bei den Fragen und Antworten ein größeres Klanggebilde präsentiert, bei dem die Wortgrenzen nicht mehr deutlich auszumachen sind. Um die Bausteine in dieser aneinandergereihten Sprechkette, eben der chaîne parlée, zu verdeutlichen, sind den Lernenden zwar die einzelnen Wörter als solche bewusst zu machen; ihre Aussprache erfolgt aber immer im Zusammenhang des Syntagmas oder des Satzes. Auf diese Weise werden die prosodischen Merkmale des Endakzents sowie Bindung und Elision von Anfang an als selbstverständlich empfunden und müssen nicht spä-

ter mühsam - und oft erfolglos, wie Sie selbst wissen - antrainiert werden.

- Wie wär's mit einem Beispiel?

- *Die vokalische Bindung lässt sich so in den Bausteinen tu as, tu es und tu habites, die Bindung von auslautendem Konsonant und anlautendem Vokal in quel âge, douze ans oder in dem Satz j'habite à N. und die Elision in tu t'appelles, je m'appelle, j'ai und j'habite einführen. Die Liaison kommt spätestens bei en Allemagne ins Spiel, wo das Nasalzeichen [n] vor Vokal hörbar wird. Übrigens können Sie Genaueres dazu nachlesen in dem Artikel „Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe?“ (s. Homepage).*

- Und was ist mit der Intonation?

- *Meinen Sie die nach oben gehende Intonationskurve bei den Entscheidungsfragen?*

- Ja, darauf wird in den Lehrbüchern immer sehr viel Wert gelegt.

- *Nun muss ich wieder ketzerisch werden und frage: Ist das für deutsche Lernende wirklich ein Problem? Obwohl die Verände-*

rung der Aussage in eine Frage durch das Heben der Stimme im Deutschen nicht so üblich ist, so ist es doch bekannt, z.B. in „du hast keine Geschwister?“ Also muss ich zwar auf den intonatorischen Unterschied zwischen Aussage und Frage aufmerksam machen, aber üben muss ich das eigentlich nicht. Die Zeit kann ich mir sparen, meine ich.

- Da haben Sie eigentlich recht.

(6) Dreimaliges Nachsprechen im Chor

- Ist das nicht ein bisschen komisch, alles dreimal zu wiederholen?
- Ich kann dich beruhigen. Die Lernenden (sogar Erwachsene) gewöhnen sich schnell an diesen Rhythmus und nehmen ihn ausnahmslos gern an.
- Das Chorsprechen hat ja auch den Vorteil, dass sich die neue Lerneinheit gleich besser einprägt, dass alle sich 'trauen' und dass Aussprachefehler (wie beim Singen) vom Lehrer bemerkt werden können, so dass er noch einmal das richtige Vorbild geben kann.
- Ich gebe zu, ich habe ein bisschen Angst davor, dass ich mich lächerlich mache, aber probieren kann man's ja mal.

(7) Eigenständiges Verschriften der Äußerung

- Nun bin ich aber echt gespannt, wie das genau vor sich geht.
- Es ist einfacher, als du denkst. Am Anfang verschriftet man die bisher mündlich erarbeiteten Fragen und Antworten.
- Ja und wie im einzelnen?
- Der erste Satz ist wahrscheinlich *Tu t'appelles comment?* Die einzelnen Laute werden zunächst Buchstabe für Buchstabe umgesetzt, also t = t, ü = u (1. Unterschied), bei *t'appelles* ist das grundsätzlich nicht schwierig. Die Lernenden wissen, dass [tapel] aus zwei Wörtern (dich nennst) be-

steht; so lässt sich das Apostroph erklären. Die Verdoppelung von p und l und das nicht hörbare e und s am Ende werden wie nebenbei erwähnt und erst später durch Wiederholung bewusst gemacht. Bei *comment* lassen wir erst die Laute nennen und ordnen dann die Buchstaben zu, also k = c; offenes o = o; m = m (wird wieder verdoppelt); der a-Nasal wird mit |en| ‚umschrieben‘.

- Dabei kann man schon darauf aufmerksam machen, dass der Buchstabe |n| nur ein Zeichen für den Nasal ist und selbst niemals mitgesprochen wird.
- Ja und schließlich kommt hinten noch ein t dran, das wieder nicht gesprochen wird. *Voilà*.
- Das macht Ihr ja sehr salopp, wenn ich das so sagen darf.
- Wird denn gar nichts richtig erklärt?
- Was willst du denn in dieser Phase (sagen wir 3. Stunde) groß erklären? Damit schreckst du sie ja nur ab.
- *Die grammatischen Erklärungen und die historischen Gründe für das Auseinanderklaffen von Laut und Schrift können Sie geben, wenn Sie merken, dass Ihre Lernenden dafür aufnahmebereit sind. Das hängt weitgehend von der Lerngruppe ab. Verboten ist nichts. Nur Feingefühl ist gefragt. Wichtig ist, dass die Lernenden eine Haltung annehmen, die das 'Andere' in seiner Andersartigkeit gelten lässt und es zu verstehen sucht.*
- Mir ist diese ‚Verschriftung‘ immer noch nicht klar. Schreibt Ihr alles an die Tafel und die Lernenden schreiben ab?
- Nein, eher andersherum. Wir lassen die Lernenden von Anfang an raten, welche Buchstaben wir brauchen, und sie schreiben dann in ihr Übungsheft. Wenn es falsch ist (weil sie es noch nicht wissen können oder weil sie es vergessen haben), dann geben wir es ihnen bzw. erklären noch

einmal und sie verbessern, aber grundsätzlich wird nicht abgeschrieben.

- Und wann wird bei der Einführung geschrieben?
- Jeder neue Satz wird zuerst mündlich erarbeitet - wie am Anfang geschildert.
- Also auch dreimal nachgesprochen?
- Ja, selbstverständlich, und zwar solange, bis er sitzt, d.h. vor allem auch, bis alle Feinheiten der *chaîne parlée* berücksichtigt sind.
- Und dann wird der nachgesprochene Satz sofort geschrieben?
- Ja, wie eben gesagt.
- Das Mündliche hat also nach wie vor sozusagen einen kleinen Vorlauf?
- *Ja, zwangsläufig, denn sonst könnten die Lernenden die Klanggestalt ja nicht in die Schriftgestalt überführen und dadurch die Zuordnung üben.*
- Aber die kennen sie am Anfang ja doch nur zum Teil!
- *Das ist richtig. Die selbständige Verschriftung sollen sie soweit zu leisten versuchen, wie ihre bisherigen Kenntnisse der Phonem-Graphem-Korrespondenzen reichen, während die fehlenden Entsprechungen ihnen nach und nach geliefert werden.*
- Heißt das, dass sie auch die neuen, also unbekanntes Wörter selbständig schreiben?
- *Ja, soweit die Entsprechungen bekannt sind.*
- Das Tolle ist ja, dass die Lernenden dadurch die Entsprechungen pausenlos trainieren.

(8) Kontrolle durch Tafelanschrieb/ Folie

- Natürlich müssen die Lernenden die richtige Schreibung aber auch an der Tafel oder auf der Folie sehen und mit ihrer Version vergleichen. Erfahrungsgemäß muss man als Lehrer aber auch dann noch einmal

selbst kontrollieren, ob alles richtig geschrieben ist.

- Das ist aber viel Aufwand.
- Nicht viel mehr als sonst, wo du ja auch dauernd kontrollieren musst. Ich habe meine Lerngruppen übrigens oft daran gewöhnen können, dass sie sich gegenseitig kontrollieren. Das bedeutet dann schon eine gewisse Entlastung.

(9) Nochmaliges lautes Chorsprechen (Vorstellen des Schriftbildes bei geschlossenen Augen)

- Das ‚Vorstellen des Schriftbildes‘ klingt ja sehr originell.
- Ja, das ist das sog. ‚mentale Schriftbild‘, mit dem Frau Segermann uns bzw. mir einen neuen Horizont eröffnet hat.
- Kannst du das mal etwas genauer erklären?
- Normalerweise ist man es ja gewöhnt, beim Lesen auch die Aussprache zumindest ‚mitzudenken‘. Hier ist es umgekehrt. Man stellt sich beim Aussprechen vor, wie es geschrieben wird.
- Und die Lernenden machen brav die Augen zu?
- Jawohl - ob du es glaubst oder nicht. Wir lassen sie manchmal auch noch die Sätze individuell vor sich hin brabbeln und dabei das Geschriebene vorstellen.

(10) Nochmaliges individuelles Schreiben der unsicheren Äußerungselemente

- Punkt 10 ist dann die Fortsetzung dieses Verfahrens. Die Lernenden entscheiden selbst, welches Wort oder welche Wortgruppe noch nicht ‚sitzt‘ und schreiben dann diese Elemente so oft in ihr Übungsheft, wie sie es für nötig halten.
- *Zum Abschluss der Erörterung von Aussprache und Orthografie als Entsprechungssystem möchte ich noch einmal be-*

tonen, dass die eigenständige Verschriftung ein ganz wesentliches Merkmal unseres Unterrichtskonzepts ist. Sie beruht auf der Annahme, dass sich die Gesetzmäßigkeiten der französischen Laut-Schrift-Zuordnung nach und nach im Kopf der Lernenden zu einem durchschaubaren System entwickeln, auch wenn es oft keine Eins-zu-Eins-Entsprechung gibt.

(11) Erstes Durchspielen der neu erarbeiteten Dialogpassagen

- Um die neuen Dialogteile schon ein bisschen zu festigen, werden die Fragen und Antworten nun sofort wiederholt, im ganzen Klassenverband und/ oder in Partnerarbeit.
- *Sie sehen, auch die Einführung selbst ist im Grunde ja nichts anderes als eine Fortführung der Dialoge, also sprachliche Kommunikation - natürlich mit den nötigen Erklärungen zwischendrin.*

(12) Aufschreiben der Fragen auf Karteikarten

- In unserer Praxis hat es sich bewährt, die Lernenden die neu gelernten Fragen zu Beginn der nächsten Stunde auf Karteikarten (DIN A6) schreiben zu lassen.
- Also nur die Fragen und nicht die Antworten?
- Ja. Die Fragen sind nämlich für alle gleich; die Antworten können unterschiedlich ausfallen.
- Statt der Fragen kann man die Lernenden aber auch nur die Inhaltskonzepte, also „Unterrichtsbeginn“, „Lieblingsfächer“, „Name“, „Geburtstag“ usw. aufschreiben lassen.
- Das kommt dann auf die Lerngruppe an.
- Auf Deutsch?
- Du kannst es auch auf Französisch versuchen.

- Dieses Problem taucht ja immer wieder auf. Es sollte sehr differenziert behandelt werden. Grundsätzlich gilt natürlich: Soviel auf Französisch wie eben möglich.

- Und was macht man nun mit den Karteikarten?
- Sie dienen zunächst als Orientierungshilfen für das Durchspielen der erarbeiteten Dialoge und werden später auch in der eigentlichen Übungsphase (Kap. 6.3.1) eingesetzt.

(13) Sauberes Aufschreiben des Dialogs in das „Lernbuch“

- Wenn der jeweilige Themendialog fertig ist, lassen wir die Lernenden zu Hause alle Fragen mit den individuellen Antworten auf ein sauberes, beliebig zu verzierendes ‚Dialogblatt‘ schreiben, das in eine Klarsichthülle kommt (evtl. noch laminiert!) und in das „Lernbuch“ eingheftet wird. Dieses Blatt muss natürlich absolut fehlerfrei sein, da es zum individuellen Lernen dient.
- Also Mehraufwand!
- Nicht unbedingt! Ich habe im traditionellen Unterricht auch viel korrigieren müssen.
- Wer will, darf das Blatt bei mir auch mit dem Computer schreiben und gestalten. Dann kann man leichter verbessern bzw. verschiedene Versionen anfertigen lassen. Wenn ich an verschiedenen Themen arbeite, werden die endgültigen Dialogblätter eben nacheinander fertig.

6.2 Systematisieren: Das Baustein-Prinzip als neues Ordnungssystem

- *Wir kommen nun zu einer Unterrichtsphase, die im traditionellen Unterricht nicht als solche realisiert wird, nämlich das Systematisieren der eingeführten Formen. Sie steht zwischen Einführen und Üben und ist von diesen beiden bekannten Phasen*

auch nicht strikt abzutrennen. Dennoch soll sie von den Lernenden als etwas Eigenständiges wahrgenommen werden, denn hier wird jetzt ein Akt des Bewusstseins gefordert, der in den Köpfen der Lernenden ein neues Ordnungssystem etabliert.

- Ist das jetzt endlich die versprochene neue Grammatik?

- Es ist die versprochene Lexiko-Grammatik, in der der Wortschatz zusammen mit der Grammatik systematisiert wird, weil beide - gemäß unserer Auffassung - im Kopf des Sprechenden zusammen existieren und gemeinsam abgerufen werden.

- Es gibt also jetzt bei Ihnen sozusagen ‚Systematisierungsstunden‘ statt Grammatikstunden?

- Ganze Stunden ganz gewiss nicht, aber Stundenabschnitte, in denen die gelernten Bausteine nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten, also als Entsprechung eines bestimmten Inhaltskonzepts, sondern nach der formalen Ähnlichkeit zusammen gestellt werden.

- Also nach grammatischen Gesichtspunkten?

- Nein, zumindest nicht nach den sog. grammatischen Phänomenen, die Ihnen aus der Systemlinguistik bekannt sind. Es geht hier nicht um ‚Grammatikkenntnisse‘, also Regelwissen, sondern um das Bewusstmachen der ‚Bauweise‘ der Sprache, ihrer Struktur.

- Ist das denn nicht schon bei der Einführung geschehen? Die Bausteine sollten doch erklärt werden?

- Bei der Einführung erklären wir die formalen Entsprechungen der Inhaltskonzepte, z.B. bei *Tu as quel âge?* (Kap. 6.1.2, Punkt 3) und verweisen auf schon gelernte Bausteine, aber die Formen werden noch nicht untereinander in Beziehung gesetzt.

- Das genau ist der springende Punkt. Die Verknüpfung zwischen Inhalt und Form ist

bis jetzt noch singular. Frei verfügbar und kreativ einsetzbar werden die gelernten Bausteine aber erst, wenn die **Musterhaftigkeit** einer bestimmten Struktur, d.h. einer Abfolge von Bausteinen erkannt wird. In der Theoriediskussion (Kap. 5.3) hatten wir diesen Grundsatz wie folgt zusammengefasst: „Der kreative Umgang mit den sprachlichen Mitteln beruht auf der bewusst oder intuitiv erfolgenden Analyse von lexiko-grammatischen Bausteinen und Strukturmustern“ (Abb. 16). Beim Systematisieren nun geht es vorrangig um die Bewusstmachung von Strukturmustern. Was daneben auch intuitiv bei den Schülern geschieht, entzieht sich unserer Kontrolle und kann auch nicht vom Lehrer gesteuert werden. Deshalb befassen wir uns hier mit der gesteuerten Bewusstmachung. Die meisten Lernenden werden erst dadurch in die Lage versetzt, per **Analogie** den Ähnlichkeitsgrad einzelner Strukturen zu erkennen und so allmählich die gelernten Baustein-Formen in ein Ordnungssystem zu bringen.

- Das müssen Sie uns - bitteschön - noch etwas anschaulicher erklären.

- Die beiden medialen Baustein-Instrumente, die wir nun im Folgenden erörtern wollen, werden nicht nur das Bausteinprinzip, sondern auch seine Praktikierbarkeit veranschaulichen. Das zuerst zu erläuternde Kartenspiel « *Architecte du français* » bildet sozusagen die handgreifliche Vorstufe zu dem schon mehrfach erwähnten Computerprogramm, das den anspruchsvolleren Titel „Lexiko-Grammatik“ trägt, das aber auch nichts anderes tut als die Bauweise der französischen Sprache mit Hilfe der farbig markierten Funktionsbausteine sichtbar zu machen und zu Grundstrukturen zusammen zu setzen, so dass Ähnlichkeiten und Unterschiede zutage treten. Die elektronische Form ermöglicht - im Gegensatz zu dem begrenzten Kartenspiel - die Füllung mit beliebig viel

Lexik und die Korrelation inhaltlicher und formaler Kriterien untereinander.

6.2.1 Systematisieren mit dem Kartenspiel «Architecte du français»

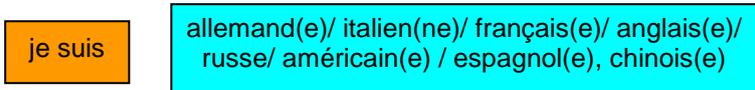
- Aha, hier wird also ‚spielerisch‘ systematisiert.
- Das kannst du so sehen. Wichtiger ist allerdings, dass die Lernenden die Bausteine, die sie bei der Einführung kennen gelernt haben, nun in Form von Kärtchen sozusagen handfest erfahren können. Diese Kärtchen machen das Bausteinprinzip - also den Dreh- und Angelpunkt der neuen Unterrichtskonzeption - im buchstäblichen Sinne ‚fassbar‘ und ‚begreifbar‘, vor allem auch dadurch, dass sie farblich variieren.
- Vielleicht sollten wir jetzt schon mal sagen, dass dieses Kartenspiel sich nicht nur zur Systematisierung eignet, sondern dass damit auch sehr schön geübt werden kann - wie wir bei der Diskussionsrunde über das Üben (Kap. 6.3.2) noch sehen werden.
- Und warum heißt das Kartenspiel *Architecte du français*?
- Na, weil man mit den Baustein-Karten die Bauweise der französischen Sprache illustrieren kann. Die Lernenden werden zu ‚Baumeistern‘.
- Nicht schlecht! Und wo gibt es dieses Spiel?
- Die Kärtchen musst du dir selber fabrizieren.
- Was? Das ist mir zu viel Arbeit.
- Die Arbeit, da hast du recht, ist so wahnsinnig, dass du sie nicht bezahlen könntest - und kein Verlag sich dafür finden lässt. Es fehlt die ‚kritische Masse‘.
- Also, so schlimm ist das Selbermachen gar nicht. Du bekommst eine elektronische Vorlage mit acht Kärtchen auf einem DIN-A4-Blatt. Das ist eine handliche Größe, etwas größer als normale Spielkarten. Man

kann sie auf der Tischplatte gut anlegen; man kann sie aber auch gut in der Hand halten. Du kannst sie mit der gelieferten Beschriftung übernehmen oder aber selber deine Varianten eingeben. Diese Flexibilität hätte kein fertiges Kartenspiel. In der Vorlage sind die einzelnen Funktions-Bausteine (mit ihren Farbzusweisungen) alphabetisch aufgeführt - damit du dich schnell zurechtfindest.

- Die Farbzusammenstellung kannst du auch ändern, je nachdem, welches farbige Papier zur Verfügung steht oder erhältlich ist. Man sollte jedoch auf markante Unterschiede bei den Farben achten. Im Computer hat man sehr viel mehr Auswahlmöglichkeiten.
- Die DIN-A4-Blätter werden also auf farbigem Normalpapier ausgedruckt, laminiert und geschnitten. So erhältst du Kärtchen, die stabil genug sind, um durch viele Schülerhände zu gehen. Du kannst das Kartenspiel ja in allen Anfängerklassen einsetzen. Dann rentiert sich die Arbeit schon. Und vielleicht beteiligt sich deine Lerngruppe ja an der Arbeit.
- Es funktioniert also nicht wie ein richtiges Kartenspiel mit einer bestimmten Anzahl von Karten?
- Nein, die Anzahl steigt mit den gelernten Bausteinen. Du kannst sie sofort nach der Einführung der Schrift zu Übungszwecken einsetzen (s. Kap. 6.3.2). Die Systematisierung kann jedoch erst erfolgen, wenn mehrere Bausteine gelernt worden sind, die sich an einen bestimmten Baustein anlegen lassen.
- Also, wie geht das jetzt konkret?
- Angenommen, die Lernenden haben in dem Satz *Je suis allemand(e)* die Abfolge von Pronomen-Verb-Baustein: *je suis* und Prädikativ-Baustein (= *être*-Ergänzungs-Baustein): *allemand(e)* als Forment-sprechung für die Kennzeichnung der Nationalität kennen gelernt. Diese Struktur

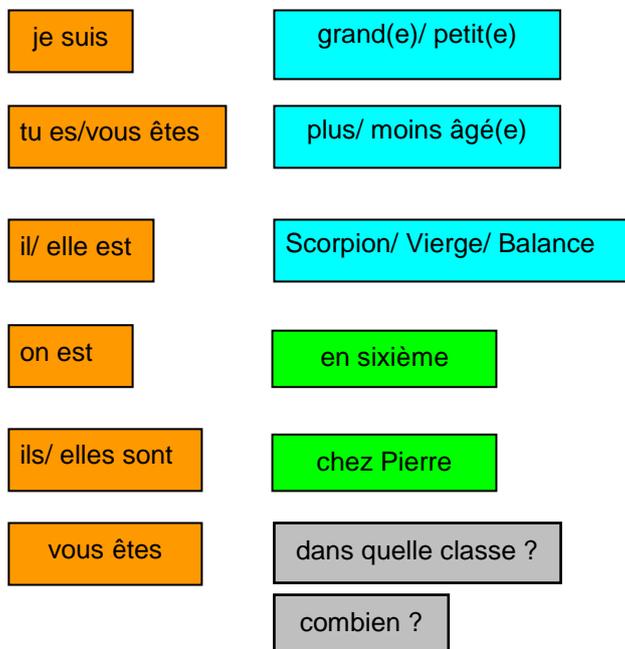
wird in dem Moment für die Lernenden zur ‚Musterstruktur‘, wo sie erkennen, dass sie **lexikalisch** variiert werden kann, nämlich mit anderen Nationalitätsadjektiven. Wenn

diese alle auf einem Kärtchen stehen (was zu empfehlen ist), legen die Lernenden folgende Struktur:



- Das nennt Ihr schon Systematisierung?
- Es ist der Anfang, der aber sehr früh erfolgen kann. Durch die **grammatische** Variierung wird ein weiterer systematischer Zusammenhang klar, z.B. wenn man die Lernenden nach der Nationalität fragen oder sich nach der Nationalität von dritten Personen erkundigen bzw. darüber Auskunft geben lässt. Hier werden die Kärtchen mit *tu es/ vous êtes* (Duz- und Siezform) und *il/ elle est* unter das Kärtchen mit *je suis* gelegt.
- Ich sehe, es wird konjugiert.
- Na, aber doch wohl irgendwie anders oder? Wart's mal ab.

- Also: Die eigentliche Systematisierung beginnt, wenn klar wird, dass die Pronomen-Verb-Bausteine *je suis - tu es/ vous êtes - il/ elle est - on est - vous êtes - ils/ elles sont* auch mit ganz anderen Funktionsbausteinen kombiniert werden können, und dadurch jeweils unterschiedliche Inhaltskonzepte ausgedrückt werden, z.B. Größe, Altersvergleich, Sternzeichen, Beurteilung (ebenfalls mit dem Prädikativ-Baustein), aber auch Ortsangaben (mit dem Umstands-Baustein) oder Bestimmungsfragen nach Klassenstufe, Nationalität, Ort, Herkunft, Beschaffenheit, Anzahl (mit dem Frage-Baustein). Die systematische Zusammenstellung sähe dann so aus:



- Wie Ihr seht, braucht man noch Kärtchen mit einem Fragezeichen, um die Entscheidungsfragen von den (formal gleichen) Aussagen zu unterscheiden.

- Dann müsste man aber auch ein Kärtchen mit einem Punkt und einem Ausrufezeichen haben oder?
- Ja, die kannst du auch noch basteln. Oder du vereinbarst mit den Schülern,

dass alle Sätze ohne etwas mit einem Punkt enden.

- Also, ich fahre jetzt in der Erklärung unserer Systematisierung fort: Nimmt man den verneinten Pronomen-Verb-Baustein dazu (in allen Personen: *je ne suis pas, on n'est pas* etc.), so erweitert sich die Reich-

weite des Strukturmusters abermals, da sich der 2. Baustein (Prädikativ und Umstand) nicht ändert. (Der Frage-Baustein *dans quelle classe* und *combien* erlaubt allerdings nur den bejahten Pronomen-Verb-Baustein.)

je ne suis pas	grand(e)/ petit(e)
il/ elle est n'est pas	plus/ moins âgé(e)
ils/ elles ne sont pas	en sixième

- Ich stelle euch nun ein weiteres Beispiel vor, in dem sich die Struktur bei der Verneinung verändert, nämlich bei AVOIR. Und genau diese Schwierigkeit lässt sich - nach meiner Erfahrung - mit den Bausteinen sehr gut meistern. Nur bei den ersten drei Inhaltskonzepten (Altersangabe, a) bejaht und verneint

Schulfächer, Anzahl von Verwandten, Tieren, Sachen) bleiben die Objekt-Bausteine bei Bejahung und Verneinung gleich. Bei den Beispielen unter b) und c) sind sie unterschiedlich.

j'ai	onze ans/ deux ans de plus
je n'ai pa	français/ géographie/ histoire/ mathématiques
	deux frères/ trois chats/ quatre heures de français

b) nur bejaht

tu as/ vous avez	un parrain/ une marraine/ des frères et sœurs
on a	une maison/ un jardin/ une voiture
il/ elle a	un animal domestique/ un ordinateur
vous avez	des cheveux blonds/ des yeux marron

b) nur verneint

je n'ai pa	de parrain/ de copains / d'animal domestique
on n'a pa	de maison/ de jardin/ de voiture/ d'ordinateur
ils/ elles n'ont pas	de cheveux blonds/ d'yeux marron

- Fängt man beim Kartenlegen immer mit dem Pronomen-Verb-Baustein an?

- Am Anfang schon. Je nachdem, welche Bausteine (und damit welche Inhaltskonzepte) du einführst, kannst du natürlich

Quelle est la couleur de tes yeux ?

Quelle est la couleur de tes cheveux ?

Quel est ton animal préféré ?

Quelle est ta couleur préférée ?

Quelles sont tes matières préférées ?

oder für die 3. Person:

Quelle est la couleur de ses yeux ?

Quelle est la couleur de ses cheveux ?

Quel est son animal préféré ?

Quelle est sa couleur préférée ?

Quelles sont ses matières préférées ?

- Den Schwierigkeitsgrad kannst du beliebig variieren, indem du eine bestimmte Karte auswählst und alle Bausteine anlegen lässt, die zu ihr passen, also z.B. alle Bausteine, die mit *il y a*, mit *j'habite* oder mit *c'est* kombinierbar sind. Dadurch prägen

auch völlig andere Strukturen legen lassen, also eine andere Bausteinabfolge wählen, wie z.B. die Frage mit *quel/-* für die 2. Person:

j'aime/ je n'aime pas les maths/ l'allemand/ le sport/ ...

tu aimes/ tu n'aimes pas le bleu/ le vert/ ...

il/ elle aime les cheveux bruns/ blonds/ ...

il/ elle n'aime pas les yeux bleus/ verts ...

on aime/ on n'aime pas le tea-kwan-do/ le football/ ...

vous aimez/ vous n'aimez pas la flûte/ la trompette/ le trombone

ils/ elles aiment

ils/ elles n'aiment pas les chats/ les chiens/ ...

je vais/ je ne vais pas à Stuttgart/ à ... (à + Stadt)

tu vas/ tu ne vas pas en Angleterre/ en France/ en ... (en + Länder fem.)

il/ elle va au Portugal/ au Canada/ au ... (au + Länder mask.)

il/ elle ne va pas + aux Pays-Bas/ aux Etats-Unis (aux + Länder plur.)

on va/ on ne va pas à l'école

vous allez/ vous n'allez pas chez l'oncle Jacques/ chez les grands-parents (chez bei Personen)

ils/ elles vont au centre-ville/ au port/ au stade/ au cinéma/ au ...

ils/ elles ne vont pas à la maison/ à l'école/ à un festival/ à la mer/ à ...

- Warum kommt denn *nous* nicht vor?
- Nach übereinstimmender Meinung vieler französischer Muttersprachler wird das *nous* in der mündlichen Kommunikation überwiegend ersetzt durch *on*, also haben wir zunächst nur diese Form gewählt.
- Das heißt, *nous* kommt später?
- Es begegnet wahrscheinlich irgendwann bei der Lektüre und wird dann entsprechend erklärt.
- Wenn ich's richtig verstanden habe, dann wird dieses Kartenlegen mit fortschreitendem Unterricht immer wieder neu praktiziert, weil immer mehr angelegt werden kann.
- Ja, du hast es kapiert. Das Wiederholen, das man ja - wie wir alle wissen - nicht hoch genug einschätzen kann, wird hier nie langweilig, weil die Lernenden durch die eigenständige Integration des Neuen immer gefordert sind und durch eigenes Zuordnen erleben, wie ihr ‚Strukturwissen‘ immer umfangreicher wird.
- Eins habe ich noch nicht verstanden, und zwar die Beschriftung der Kärtchen. Du hast gesagt, das kann der Lehrer selber entscheiden. Normalerweise kommt die Verneinung erst später. Wenn beides gleichzeitig auf den Kärtchen steht, kommen die Schüler dann nicht durcheinander? Oder muss ich erst bejahte und dann verneinte Kärtchen und dann auch noch beides zusammen jeweils neu basteln?
- Das kommt auf die Schüler an. Bei älteren Schülern (also etwa ab 12 Jahre) kann es nicht schaden, wenn die Schüler sich daran gewöhnen, dass auf den Kärtchen mehr steht, als sie im Moment kennen und dass sie sich zunächst auf das Bekannte beschränken. Evtl. kriegen sie ja so mehr Lust, sich auch das noch Unbekannte anzueignen. Ich verwende jedenfalls immer Kärtchen mit Bejahung und Verneinung - allerdings nur bei den Verben, die den glei-

chen Objekt-Baustein haben, also z.B. nicht bei *avoir*.

- Wieviel Kärtchen kommen denn da so zusammen, und wie lange kann man überhaupt damit arbeiten, ohne den Überblick zu verlieren?
- Was die Zahl angeht, so hat sich gezeigt, dass wir hier schnell an ein Ende kommen und der Überblick in der Tat verloren geht. Deshalb lässt sich dieses Kartenspiel nur im 1. Lernjahr einsetzen, mit höchstens sechs bis acht Themenbereichen. Dabei ist es - nicht nur wegen der ausufernden Bastelarbeit - unumgänglich, die Kärtchen jeweils mit mehreren Lexemen zu beschriften. Das gilt nicht nur für die grammatischen Formen, sondern auch für die Lexik, die - wie wir an den Beispielen gesehen haben - wegen der grammatischen Markierung meist geschlechtsspezifisch zusammen gestellt ist.
- Es kommen tatsächlich sehr schnell mehrere Hundert Kärtchen zusammen. Um die Anzahl zu reduzieren, schreibe ich z.B. thematisch zusammengehörige Substantive wie etwa „Familie und Freunde“ von Anfang an zusammen auf eine Karte, also: un père, un frère, un cousin, un oncle, un grand-père, un copain (s. Kap. 6.1.2, Punkt 3).
- Warum mit dem unbestimmten Artikel?
- Weil du ihn z.B. nach *avoir* brauchst. Du brauchst aber auch Objektkärtchen mit *de* père, *de* mère und *de* parents für verneinte Strukturen, und bei den Substantivkärtchen ist auch der bestimmte Artikel gefragt plus Attributkärtchen, z.B. bei *la* mère - *de* ma copine.
- Je mehr man drauf packt, umso länger lässt sich das Kartenspiel handhaben. Aber natürlich nur, wenn die Schüler das aushalten.
- In meinen Klassen ist das nicht möglich.
- Probieren geht über negieren.
- Wo ein Wille, ist auch ein Weg - ja, ja, diese schlaunen Sprüche kenne ich.

- Aber ist nicht immer auch was dran, an diesen ‚schlau Sprüchen‘?
- Lassen wir das lieber. Neu sind doch im Grunde nicht die Päckchen, sondern dass sie als Kärtchen beim Systematisierungsspiel genutzt werden. Wenn man aber erlebt, dass die Schüler danach die Strukturen besser beherrschen, dann hat sich die Arbeit gelohnt.
- Aber bei jüngeren Schülern geht das wohl nicht!?
- *Auch die 10-Jährigen können und müssen sich die Bauweise der Fremdsprache in gewisser Weise ‚bewusst‘ machen. Man kann das Kartenspiel hier z.B. zu einer Mal- und Schreibaktion benutzen. Die Schüler basteln (nach Vorlage) selbst die Kärtchen und beschriften (und verzieren) sie nach und nach.*
- Das Gute an dem Spiel ist ja, dass du es dir selbst nach den Bedürfnisse deiner Lerngruppe zusammen stellen kannst.
- Bei normalen Klassen kommt man doch mit einem Kartenspiel gar nicht aus oder?
- Eigentlich schon. Du musst nur den Mut zur Binnen-Differenzierung haben. Es müssen doch nicht immer alle das gleiche machen. Das geht hier nämlich wirklich nicht mehr.
- Und wie funktioniert das konkret?
- Jeweils drei bis vier Schüler nehmen sich eine bestimmte Struktur vor. Wenn sie sie fertig gelegt haben, gehen sie weiter zur nächsten ‚Station‘ (das kennt ihr ja).
- Entschuldigung - aber was ist jetzt noch mal eine ‚Struktur‘?
- *Ein Satz, der durch eine bestimmte Reihenfolge der Baustein-Kärtchen repräsentiert ist. Die Farbabfolge ist dabei für die Schüler besonders einprägsam, weil sie die Funktion der Bausteine verdeutlicht und dadurch das Strukturbewusstsein fördert.*
- Die einzelnen Strukturen lassen sich so schrittweise festigen, und die Schüler können sogar selbst ‚ihre‘ Struktur jeweils auswählen und ihren eigenen Lernfortschritt feststellen.
- Und wie ist es mit der Kontrolle?
- Ach ja, das hätten wir beinahe vergessen. Ganz wichtig ist, dass die Schüler bei jedem Satz, den sie legen, überprüfen, ob und in welcher Situation er Sinn macht. Manchmal gibt es da heiße Diskussionen darüber, ob etwas noch zu akzeptieren ist oder nicht. Ich vertrete dann immer den Standpunkt, dass die Situationen eindeutig sein müssen und nicht zu weit hergeholt. Nonsens-Sätze lehne ich ab, auch wenn sie sehr witzig erscheinen.
- Bitte ein Beispiel.
- Ohne Weiteres zu akzeptieren wäre z.B.: *j’ai rencontré - la grand-mère - de ton copain*, oder auch: *ce matin - j’ai vu - ta mère*, aber nicht: *ce matin - j’ai vu - ma mère* oder *ce matin - tu as vu - ta mère*.
- Und wer trifft die Entscheidung?
- Möglichst die Schüler untereinander. Bei Streit muss dann natürlich der Lehrer gerufen werden.
- Da hast du aber viel zu tun.
- Ich finde es toll, wenn Schüler sich im Fremdsprachenunterricht über akzeptable Formen streiten und dabei die Situation als Kriterium benutzen.
- Mir ist das alles noch zu wirr, dieser Wust von 200 oder mehr Kärtchen. Müssen die nicht vorher irgendwie sortiert werden?
- Ja, ganz recht. Zunächst werden alle Kärtchen nach Farben sortiert. Die Zusammenstellung der Farben kann man dann evtl. den einzelnen Lerngruppen überlassen. Sie wählen also (wie in den obigen Beispielen) aus dem Stoß mit den orangefarbenen Kärtchen den Pronomen-Verb-Baustein und aus dem Stoß mit den grünen Kärtchen den

Umstands-Baustein oder aus dem Stoß mit den blauen Kärtchen den direkten Objekt-Baustein und legen damit die entsprechenden Strukturen.

- Ich glaube, wir müssen noch klarstellen, dass der Pronomen-Verb-Baustein, da er von mehreren Gruppen gleichzeitig benötigt wird, in der Tat mehrfach vorhanden sein muss - sonst funktioniert es nicht.
- Tja, ob sich die Arbeit wirklich lohnt?? Man müsste das mal sehen können.
- Damit man es irgendwo sehen kann, müssen sich aber mehrere finden, die es praktizieren.
- Also, ich werde es mal versuchen - bis es mir zuviel wird und ich die Übersicht verliere.

- Das ist dann aber absolut kein Beinbruch, denn an dem Punkt kannst du in die nächste Stufe wechseln - in die elektronische Lexiko-Grammatik, für die du dann schon gut vorgearbeitet hast.

- *Übrigens erwägen wir auch, das Kartenspiel auf den Computer zu bringen, d.h. ein elektronisches Kartenspiel zu programmieren. Der Computer würde eine größere Anzahl von Kärtchen verkraften, die man manuell nicht mehr bewältigen kann. Nun aber zur Lexiko-Grammatik, die es schon als Computerprogramm gibt.*

6.2.2 Systematisieren mit der Elektronischen Lexiko-Grammatik (ELG)

Die Grundidee der von der Jenaer Fremdsprachendidaktik entwickelten didaktischen Lexiko-Grammatik haben Sie durch das Kartenspiel «Architecte du français» schon kennen gelernt. Das Computerprogramm der „Lexiko-Grammatik“ kann nun einerseits sehr viel mehr, andererseits aber auch weniger.

Fangen wir mit dem ‚Weniger‘ an: Hier kann nichts mehr selbst konstruiert oder ‚gelegt‘ werden. Die Bausteine sind in den eingegebenen Grundstrukturen fest verankert und können nur noch ‚aufgerufen‘ werden. Diese Strukturen enthalten nur korrekte Äußerungen aus dem mündlichen Sprachgebrauch, die einerseits durch die Intuition mehrerer Muttersprachler, andererseits durch eine umfangreiche Korpusanalyse auf ihren Gebrauchswert getestet wurden. Sie erscheinen auf dem Display in Form und Farbe so, wie die Schüler sie aus dem Unterricht und dem Kartenspiel gewohnt sind. (Die Farben können dabei geringfügig variieren.)

Andererseits ermöglicht die elektronische Form - im Gegensatz zu dem begrenzten Kartenspiel - die Füllung mit beliebig viel Lexik und die Korrelation unterschiedlicher Kriterien untereinander. Das ist das eigentliche ‚Mehr‘, das dieses Programm zu einem unerschöpflichen Materialpool vor allem auch für das Üben macht - wie wir noch sehen werden. Zum besseren Verständnis hier zunächst eine Übersichtstabelle.

Gemäß dem Grundprinzip, das dem gesamten Bausteinkonzept zugrunde liegt, ist das Hauptauswahlkriterium inhaltlicher Natur, d.h. man geht vom Inhalt zur Form. Zunächst ist also ein Thema bzw. bei umfangreicheren Themen ein Unterthema auszuwählen, das dem entspricht, was der Benutzer sagen will bzw. auf dem Bildschirm in der französischen Formgebung anschauen will.

Diese Themen entsprechen nun nicht mehr den aus dem Anfangsunterricht bekannten, am Alltagsleben der Schüler orientierten Themenbereichen, sondern sie müssen weiter gefasst und auch sehr viel abstrakter konzipiert sein. Deshalb kann das Programm auch erst bei älteren Schülern - sagen wir, ab 13/ 14 Jahren - eingesetzt werden, und natürlich bedarf es der

Heranführung durch den Lehrer. Jedes Thema enthält mehrere, als ‚Inhaltskonzepte‘ bezeichnete Untergruppen, die es als nächstes auszuwählen gilt. Auch diese sind manchmal von etwas abstrakterer Natur.

INHALTLICHE AUSWAHLKRITERIEN:

Themen bzw. Unterthemen

Inhaltskonzepte

Sprechsituationen

Aussage – Frage – Ausruf – Wunschäußerung – Vorschlag/ Aufforderung (bejaht/ verneint)

Personenkonstellation (1. Ps. – 2. Ps. – 3. Ps.Sg./ Pl.)

LEXIKALISCH-GRAMMATISCHE AUSWAHLKRITERIEN:

Sachgruppen (Substantive, Adjektive, Verben, Umstandsbestimmungen)

Einzelne Grammatikkapitel

Alphabetische Liste der französischen Verben

Strukturtypen (farbige Abfolge der Bausteine)

Abb. 21: Konzeption der Elektronischen Lexiko-Grammatik (ELG)

Ein drittes eingrenzendes Kriterium, um die Anzahl der Strukturen überschaubar zu machen, ist die sog. ‚Sprechsituation‘ oder auch der Sprechakt. Hier wählt man aus, ob es sich um eine Aussage, eine Frage (Bestimmungs- oder Entscheidungsfrage), einen Ausruf, eine Wunschäußerung oder einen Vorschlag bzw. eine Aufforderung handelt, und zwar jeweils mit der Alternative zwischen bejaht und verneint. Weiterhin entscheidet man sich innerhalb dieser Kategorien für die Personenkonstellation, also ob man an eine face-to-face-Kommunikation in der Ich - Du/ Sie/ Ihr-Beziehung denkt oder an eine Äußerung über dritte Personen im Singular oder Plural, oder ob man über Sachen spricht. Nachdem der Programmbenutzer für jede dieser Kriterien seine Auswahl getroffen hat, wird ihm eine oder evtl. auch mehrere, aber in ihrer Anzahl überschaubare französische Struktur(en) präsentiert.

- Das soll der Schüler alles vorher machen? Das scheint mir viel zu kompliziert und demotivierend.

- Dieser Einwand war zu erwarten. Dagegen gibt es ein ebenso schwerwiegendes Argument: Man kann davon ausgehen, dass der normale Sprecher, wenn er etwas sagen will, eben diese Entscheidungen auch alle - bewusst oder unbewusst bzw. halb bewusst/ unbewusst - trifft, weil sie sich zwangsläufig aus der Situation ergeben, und der Sprecher immer situationsbezogen spricht. Die Entscheidungen sind also an sich nicht kompliziert, nur im Kontext des schulischen Fremdsprachenunterrichts ziemlich ungewohnt. Die Motivation ist nicht mit dem Programm zu erreichen, sondern muss umgekehrt vor der Arbeit mit

dem Programm in eine Bahn gelenkt werden, dergestalt, dass der Schüler für seinen konkreten Äußerungswunsch in einer konkreten Situation ein verlässliches und korrektes formales Muster bekommen möchte.

- Also ein Muster und nicht den Satz, den ich wirklich haben will, denn woher sollte das Computerprogramm auch wissen, was ich konkret sagen will?

- Damit haben Sie natürlich recht. Die Kluft zwischen den konkreten individuellen Äußerungswünschen des Einzelnen und dem, was das Programm präsentiert, ist durch einen weiteren Denk- oder Bewusstseinsakt zu füllen. Der Programmbenutzer muss erkennen, welcher Strukturtyp seiner Sprechintention entspricht. Die passende

Lexik findet er entweder direkt in einem der Bausteine bzw. in der ausklappbaren Liste der ausgewählten Struktur oder durch Anklicken der Kategorie „Sachgruppen“, die ihm die thematisch passenden Substantive, Adjektive, Verben oder Umstandsbestimmungen in anderen Strukturen liefert. Da die Lexik jedoch theoretisch unendlich ist, kann es natürlich auch sein, dass das verlangte Wort fehlt. Selbst bei einem grundsätzlich lexikalisch erweiterungsfähigen Programm ist das nicht auszuschließen.

- Heißt das, ich darf oder soll ein zweisprachiges Wörterbuch benutzen?
- *Selbstverständlich. Die Hauptgefahr, nämlich dass ein Wort grammatisch oder idiomatisch falsch gewählt wird, ist ja dadurch gebannt, dass das Wort aus dem Wörterbuch in eine vorhandene französische Struktur eingepasst werden muss.*
- Das scheint mir trotzdem alles sehr kompliziert.
- Ist es aber nicht, weil die Schüler das eigenständige Ein- oder Anpassen an die eigenen Äußerungswünsche von Anfang an trainiert haben, nämlich schon bei der Einführung - wenn ihr euch erinnert.
- Ja, ich erinnere mich. Das war der berühmte kreative Aspekt.
- Was ist denn mit der Grammatik? Muss ich die evtl. auch im Grammatikbuch nachschlagen?
- Ist das eine ernstgemeinte Frage oder eine Provokation?
- Das kannst du halten, wie du willst.
- *Also: Die grammatischen Phänomene können Sie nachschlagen, wo Sie wollen. In der Lexiko-Grammatik sind sie jedenfalls in den Strukturtypen vollständig enthalten, zumindest was den gängigen Gebrauch in der gesprochenen Sprache angeht.*
- Ihr habt doch sicher bemerkt, dass das Programm auch die wichtigsten Grammatik-

kapitel extra verzeichnet, so dass der Benutzer bzw. der Lehrer z.B. den *Subjonctif*, das *Gérondif*, den Teilungsartikel oder die Objektpronomen anklicken kann und dann sieht, in welchen Strukturen diese grammatischen Erscheinungen (mit welchem Inhalt) vorkommen.

- Ist die französische Verbliste auch ein Zugeständnis an die traditionelle Praxis?
- Wieso? Es kann doch interessant sein zu sehen, in welchen Strukturen ein bestimmtes Verb vorkommt.
- Und was sollen die Strukturtypen?
- *Hier sind alle Strukturen als bestimmte Abfolge farblich unterschiedener Bausteine aufgeführt, die in dem Programm konkret ausgefüllt sind. Wenn man einen bestimmten Strukturtyp auswählt, bekommt man alle Strukturen oder Sätze, die nach dem gleichen Muster gebaut sind. Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich die formale Besetzung ausfallen kann bzw. wie weit die inhaltliche Variation reicht.*
- Und die Strukturen mit identischem Baustein?
- *Durch Anklicken eines Bausteins in irgendeiner konkreten Äußerung lassen sich alle Strukturen finden, in denen dieser Baustein vorkommt. Dadurch wird die Verwendbarkeit eines bestimmten Bausteins innerhalb unterschiedlicher Strukturen sichtbar.*
- Ich weiß nicht, ob ich das jetzt wirklich verstanden habe.
- *Das Programm wird erst durch eine Präsentation und durch eigenes Ausprobieren wirklich verständlich. Es reicht zunächst, wenn Sie verstanden haben, dass man durch das Auswählen von inhaltlichen Kriterien zu konkreten Sätzen kommt und dass man außerdem diese Sätze noch nach weiteren Informationen durchsuchen kann.*
- Sie haben gesagt, dass durch das Kartenspiel und die Lexiko-Grammatik in den Köpfen der Lernenden ein neues Ordnungs-

system etabliert werden soll. Könnten Sie bitte noch einmal deutlich machen, worin das eigentlich besteht?

- Das neue Ordnungssystem ist das Denken in Strukturen bzw. in Strukturmustern, die aus funktionalen Bausteinen bestehen. Der Benutzer oder der Lernende soll sich anhand der Strukturmuster - wie wir immer gesagt haben - die ‚Bauweise‘ der französischen Sprache bewusst machen.

(1)	Frage-BS	Verb-BS	Subjekt-BS
	Quand	est	ton anniversaire
	Où	habitent	ses parents

(2)	Frage-BS	Frage-BS	Pron-V-BS	Infinitiv-BS
	Pourquoi	est-ce que	tu ne veux pas	venir
	Comment	est-ce que	vous allez	voyager

Es ist die Vielzahl der dargebotenen, gleich gebauten Beispiele, die die Musterhaftigkeit, d.h. das strukturell Gleiche in der Vielfalt der lexikalischen und grammatischen Besetzungen offensichtlich machen und so allmählich ein verlässliches Strukturren-Bewusstsein schaffen soll.

- Ich möchte noch einmal betonen, dass die Schüler, die nach dem Baustein-Konzept unterrichtet werden, dieses Denken von Anfang an geübt haben. Für sie bedeutet die Lexiko-Grammatik die natürliche Erweiterung ihrer Lernmethode und die weitere Festigung des neuen Ordnungsystems.

- Und der überwältigende Rest der Lernenden?

- Um jedem Missverständnis vorzubeugen: Die elektronische Lexiko-Grammatik ist grundsätzlich für alle Lernenden und bei jeder Methode einsetzbar - vorausgesetzt, man kann sich mit dem Baustein-Prinzip anfreunden, also mit der Idee, die Sätze in funktionale Einheiten zu zerlegen. Natürlich muss das Prinzip entsprechend erklärt und demonstriert werden. Es bedarf also einer längeren Phase der Eingewöhnung.

Wenn ich z.B. anhand eines konkreten Beispiels gesehen habe, wie im Französischen eine Frage mit einem Fragewort am Anfang konstruiert wird, dann soll mir dieses Beispiel als Muster dienen für alle anderen Äußerungen dieses Typs. Mit dem Auswahlknopf für die Strukturtypen kann ich mir dann jeden einzelnen der möglichen Strukturtypen in seinen unterschiedlichen Besetzungen anzeigen lassen:

Bevor wir zu dem dritten großen Handlungsfeld, dem Üben, kommen, wollen wir in einem kurzen Exkurs noch auf eine weitere Systematisierung eingehen, die weder von der Einführungsphase noch von der Übungsphase strikt zu trennen ist und in der wir von dem Grundsatz der Verknüpfung von Inhalt und Form abweichen und uns statt dessen auf die Verknüpfung von mündlicher und schriftlicher Form konzentrieren, und zwar in Einzelwörtern.

Exkurs (5): Zur Systematisierung der Laut-Schrift-Entsprechung

Wir hatten ja gesagt, dass die Schüler die Zuordnung von Lauten und Buchstaben Schritt für Schritt bei der Einführung lernen und durch das selbständige Schreiben auch üben. Aber es fehlt noch das systematische Üben der Gesetzmäßigkeiten. Dazu dient die erwähnte Entsprechungstabelle, aber nicht in ihrer fertigen Form. Die Schüler sortieren vielmehr in die einzelnen Kästchen nach und nach die bekannten Wörter ein, die jeweils eine bestimmte Entsprechung aufweisen.

- Sofort?

- *Nein, sobald einige passende Exemplare vorhanden sind.*
- Bitte Beispiele!
- Ich zeig euch mal, wie ich's konkret mache. Aus der Tabelle suche ich mir die Phonem-Graphem-Entsprechungen heraus, die den Schülern schon bekannt sind, und gebe ihnen jeweils einzelne Blätter vor, wo sie die entsprechenden Wörter an der richtigen Stelle eintragen müssen.
- Man kann diese Blätter natürlich auch von den Schülern selber machen lassen - je nach Lerngruppe.
- Heißt das, sie müssen evtl. sofort unterschiedliche Zuordnungen machen. Ist das nicht viel zu kompliziert am Anfang?
- Am Anfang kommt man weitgehend mit einer einzigen Zuordnung aus. Wenn aber, wie z.B. bei *comment, en, cent* gegenüber *allemand, français, quand, janvier, dans*, gleich zwei verschiedene Verschriftungen für den a-Nasal vorkommen, nämlich |en| und |an|, dann müssen wohl oder übel auch gleich zwei unterschiedliche Zuordnungskästchen ausgefüllt werden.
- Und wie wird nun ausgefüllt? Woher bekommen die Schüler die Wörter?
- Auf keinen Fall vom Lehrer! Die Schüler haben ein viel besseres Wortgedächtnis als der Lehrer. Das haben wir immer wieder festgestellt. Wenn sie die Dialoge gelernt haben - was durch das Üben ja konsequent kontrolliert wird - dann fallen ihnen meist auch alle Wörter mit der gefragten Zuordnung ein.
- Die Blätter sind dann also vorläufig und ergeben nicht automatisch am Ende die vollständige Tabelle?
- Das konkrete Aussehen der Tabelle hängt von der Lerngruppe ab. Wenn du (bei älteren Schülern) z.B. gleich in den Computer schreiben lässt - wo sie ja beliebig verändern und vervollständigen können -, dann kannst du dich weitgehend an der vollständigen Tabelle orientieren.
- Das klingt vielleicht noch wie Zukunftsmusik, aber ich glaube, wir sollten auf die Zeit vorbereitet sein, wo jeder Schüler wie selbstverständlich (auch) in den Computer schreibt.
- Mit dem Eintragen der neuen Wörter in die Schrift-Laut-Tabelle ist es übrigens noch längst nicht getan. Wir lassen die Schüler anschließend die Wörter in den einzelnen Kästchen laut lesen, damit sich die jeweilige Entsprechung auch wirklich einprägt.
- *Das Interessante dabei ist, dass sich die Aussprache der Wörter in demselben Kästchen gegenseitig stützt und damit auch assoziativ festigt. Hier rekurrieren wir auf ganzheitlich wahrgenommene Wortbilder, also sozusagen auf eine zweite Ebene, die auf die isolierende Phonem-Graphem-Zuordnung folgt. Als dritte Ebene haben wir dann die chaîne parlée, von der ja schon öfter die Rede war.*
- Wir haben hier ein Verfahren entwickelt, wie man alle drei Ebenen beim Ausfüllen der Tabelle ins Spiel bringen kann. Wir lassen nämlich die Schüler - nach dem Ausfüllen und Lesen - die Wörter wieder in den ursprünglichen Kontext zurückversetzen. Also bei *quand* z.B. finden sie selbstständig die Frage *Tu es né(e) quand?*
- *Auf diese Weise bleiben wir auch hier nicht bei den Einzelwörtern stehen, sondern integrieren sie wieder in einen größeren, d.h. kommunikativen Zusammenhang.*
- Und das übliche laute Lesen von Texten (als Aussprachetraining) und die Diktate (als Schreibtraining) fallen ganz weg?
- Unsere Schüler können schon nach kurzer Zeit fremde Texte mehr oder weniger lautrein lesen, sobald sie die Zuordnungsregeln verinnerlicht und die Wortbilder aus der Tabelle gespeichert haben. Das kannst du als Aussprachetraining bezeichnen, aber es hat nicht mehr viel zu tun mit dem mühsamen Buchstabieren im traditionellen Un-

terrichtet, wo die eigentlich bekannten Wörter meist doch noch falsch ausgesprochen werden, nämlich nach den Entsprechungsregeln der Muttersprache. Unbekannte Texte dürfen ja bekanntlich gar nicht laut gelesen werden – aus Furcht vor dem verheerenden Ergebnis!

- Als Schreibtraining dient bei uns nicht das (fremdgesteuerte) Diktat, sondern das eigene Aufschreiben des mündlich Erarbeiteten und jedes weitere Aufschreiben in der Übungsphase.

6.3 Üben als Sprachhandeln

- *Der hier zugrunde gelegte Übungsbegriff reicht sehr viel weiter als Sie es bisher gewöhnt sind und deckt deshalb alles ab, was wir bisher noch nicht behandelt*

haben. Als Grundlage für die Diskussion gebe ich Ihnen wieder eine Gegenüberstellung der beiden unterschiedlichen Unterrichtskonzepte (Abb. 19)

- Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie überhaupt keine Übungen mehr machen, mit denen die Schüler die komplizierten französischen Formen lernen sollen?
- *Ja und nein. Es gibt in unserem Unterrichtskonzept keinen Platz für rein formales Üben, wo der Inhalt Nebensache ist, wo die Schüler eigentlich gar nichts sagen wollen.*
- Wo sie eben nur ihr Regelwissen anwenden sollen.
- Bei uns ist alles Üben ‚Sprachhandeln‘, also Kommunizieren, wie die Überschrift deutlich macht.

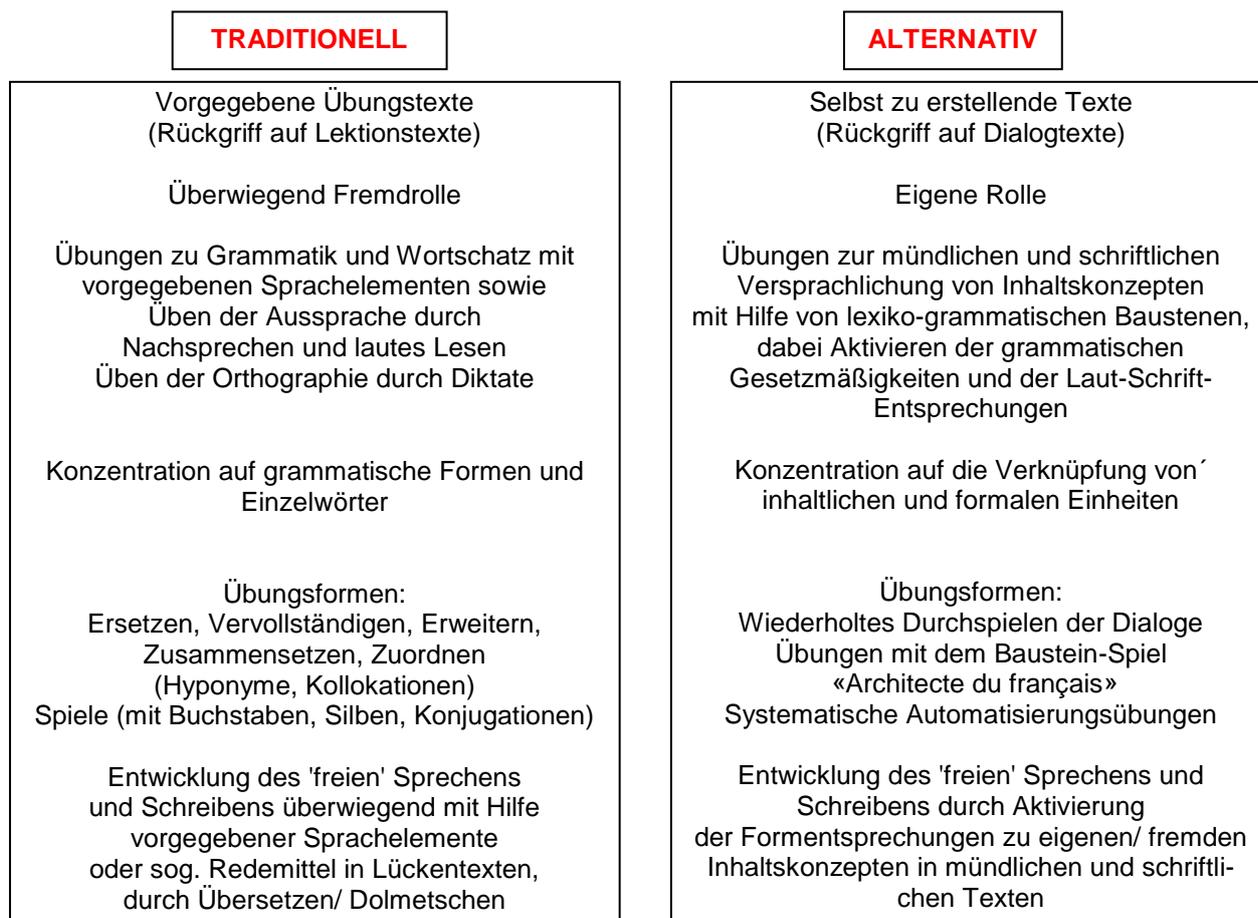


Abb. 19: Gegenüberstellung der beiden Übungsmodelle

- Und wie sollen sie da die Formen lernen? Während der Kommunikation geht das doch eben nicht. Deshalb trennt man ja zwischen form- und inhaltsbezogenen Übungen!

- Mensch, ich dachte, das wäre jetzt geklärt. Wir haben doch eben (in der fünften Diskussionsrunde) lang und breit darüber gesprochen, dass die Anwendung von Wissen (und die formbezogenen Übungen sind doch alle nichts anderes) in der alten Theorie „Vom Wissen zum Können“ wurzelt, und dass es dazu aber eine alternative Theorie gibt, nämlich die der „Integration von Wissen und Können“.

- *Etwas klären und erklären und sogar auch etwas verstanden haben ist eben nicht gleichbedeutend mit ‚in sein Eigenes aufnehmen‘ und behalten - das zeigt sich hier genauso wie bei unseren Schülern.*

Vorbedingung für ein effizientes Üben ist allerdings etwas, was mir heutzutage sowohl in der theoretischen Diskussion als auch in der Praxis zu kurz zu kommen scheint. Ich meine das ‚Lernen‘ im Sinne eines bewussten, individuell erfolgenden Einprägens - in unserem Falle das Lernen der erarbeiteten Dialoge, d.h. jeder Schüler muss die Fragen und Antworten so lange und so intensiv lernen, bis er sie im Gedächtnis gespeichert hat und als Versprachlichung bestimmter Inhaltskonzepte abrufen kann. Dass das nicht gleichzusetzen ist mit ‚Auswendiglernen‘, haben wir bereits erwähnt.

- Können Sie es trotzdem noch mal wiederholen, bitte?

- Der Unterschied ist ganz einfach der, dass die Schüler lernen, wie man das, was sie sagen wollen, auf Französisch sagt. Die Haltung zu dem, was sie lernen, ist also anders - sozusagen mit Sinn und Verstand.

- *Ja, es ist das Abrufen von vorher Gelerntem, das hier geübt, trainiert, aktiviert, wiederholt ‚getan‘ wird. Und das kann*

und muss natürlich auf verschiedene Weise geschehen. Übrigens sind den Ideen hier keine Grenzen gesetzt; jeder kann sich weitere Übungsformen einfallen lassen - vorausgesetzt, dadurch wird die Verknüpfung von Inhalt und Form geübt.

6.3.1 Wiederholtes Durchspielen der Dialoge

- Muss man sich dieses Durchspielen als Inszenierung vorstellen?

- Du brauchst da eigentlich gar nichts besonders zu ‚inszenieren‘. Wir lassen die Schüler einfach sich gegenseitig Fragen und Antworten stellen und daraus ergibt sich ein quasi normales Gespräch, nur dass sie ganz bestimmte Inhaltskonzepte versprachlichen können und nicht irgendwelche.

- Wird das nicht auf die Dauer langweilig?

- Ein Thema besteht ja immer aus einer ganzen Anzahl von Fragen und Antworten, die nach und nach erarbeitet werden. Es ist also nicht jedes Mal dasselbe, sondern es wird jedes Mal umfangreicher und auch anspruchsvoller. Dadurch lässt sich die Motivation aufrecht erhalten.

- Im Übrigen kannst du alles immer auch als Wettspiel organisieren. Eine Gruppe stellt die Fragen. Die andere antwortet und umgekehrt. Dabei werden Schnelligkeit (evtl. Stoppuhr) und Korrektheit (Möglichkeit der Selbstkorrektur durch die eigene Gruppe) bewertet.

- Du darfst nicht vergessen, dass diese Schüler ja wirklich etwas sagen wollen!

- Aha. Das scheint mir in der Tat euer Zauberstab zu sein.

- Außerdem kannst du dieses Dialogisieren unterschiedlich gestalten. Du lässt z.B. die Banknachbarn (meist Freunde bzw. Freundinnen) zu zweit arbeiten oder du wählst selbst die Paare aus, oder du be-

nutzt das bekannte „Bankrutschen“, so dass die Schüler auf unterschiedliche Gesprächspartner treffen. Du kannst sie auch vor die Klasse holen und ihren Dialog schauspielerisch ausgestalten lassen (wenn sie mögen).

- In dem Fall kann die Vorführung auch benotet werden. Wir lassen die Schüler allerdings meist selbst entscheiden, ob sie ‚reif‘ sind für eine Leistungsbewertung.

- Aber wieso könnt Ihr euch so locker aus dem Leistungsprinzip ausklinken?

- Das tun wir ja gar nicht. Wir absolvieren unsere vorgeschriebenen Tests und Klassenarbeiten genauso wie jeder andere Lehrer. Wir versuchen nur, den Leistungswillen zu stärken, indem wir ihnen die Angst vor dem Versagen nehmen.

- Die offiziellen Klassenarbeiten werden selbstverständlich von uns und für alle gleichzeitig angesetzt.

- Und was sind das für Arbeiten?

- Es wird nur das abgeprüft, was auch geübt wurde, so dass sich Übungs- und Prüfungsaufgaben auch in der Form kaum voneinander unterscheiden.

- Wir sollten vielleicht noch sagen, dass man im Verlauf des Unterrichts auch die Fragen aus mehreren Themen nehmen kann. Ich habe z.B. eine Phase der sog. « Petites questions » fest in meinen Unterricht eingebaut. Jede Stunde (oder fast) beginnt damit, dass zwei (vorher auf freiwilliger Basis benannte) Schüler vor die Klasse treten und den Mitschülern kunterbunt ihre (vorher überlegten) Fragen stellen, und zwar aus allen bis jetzt erarbeiteten Themenbereichen.

- Ich kann bestätigen, dass das bei Ihnen so reibungslos, schnell und (fast) fehlerfrei funktioniert, dass ich bei meinem Unterrichtsbesuch nur gestaunt habe. (Übrigens gibt es von einigen dieser Stunden auch einen Videomitschnitt (s. Homepage).

- Ihr erinnert euch doch sicher an die Fragen- oder Inhaltskärtchen aus der Einführung (Kap. 6.3.2, Punkt 12). Die dienen auch beim Üben als Gedächtnisstütze, vor allem am Anfang, wenn die Schüler nicht so schnell darauf kommen, was sie fragen könnten. Wichtig ist dabei, dass die Fragen grundsätzlich nicht abgelesen, sondern nach kurzem Blickkontakt frei formuliert werden.

- Lasst Ihr die Schüler immer nur alles allein machen?

- Wieso immer nur? Findest du das denn nicht wünschenswert?

- Doch, aber geht das denn immer?

- Wenn du die Schüler von Anfang an daran gewöhnst, dann geht es. Zur Abwechslung kann aber auch der Lehrer über die Inhaltskonzepte entscheiden. Das ist vor allem dann angeraten, wenn die Schüler schreiben sollen.

- Es wird also nicht nur mündlich geübt?

- Natürlich nicht! Die Dialoge müssen in mündlicher und schriftlicher Form verfügbar sein.

- *Ich erinnere daran, dass es eins der wichtigsten Grundsätze in unserem Ansatz ist, dass Klang- und Schriftgestalt der Bausteine und also auch der Sätze in den Dialogen in beiden Medien gleichzeitig präsent sein müssen.*

- Jaja, jetzt hab ich's verstanden. Die mündliche Form ruft die schriftliche auf und umgekehrt.

- Also, zur schriftlichen Arbeit: Wir sagen z.B. die Fragen und lassen die Schüler die Antworten aufschreiben.

- Das Gleiche kann man auch die Schüler machen lassen, indem die Partner sich gegenseitig die Äußerungen diktieren oder auch die Fragen des anderen lesen und mündlich beantworten lassen.

- Man kann auch die Antworten sagen und die Fragen finden lassen.

- Das finde ich, ehrlich gesagt, ein bisschen doof.
- Man kann auch nur die Inhaltskonzepte sagen und Frage und Antwort schreiben lassen.
- Können die Schüler denn mit den ‚Inhaltskonzepten‘ etwas anfangen? Sind die nicht zu abstrakt?
- Da wir von Anfang an damit arbeiten, sind sie daran gewöhnt und wissen z.B., dass sie bei „Geburtstag“ bzw. «Anniversaire» fragen sollen, wann der Partner (oder eine dritte Person) Geburtstag hat.
- *Der Inhalt, den sie versprachlichen sollen bzw. wollen, muss natürlich immer so umschrieben werden, dass er von der jeweiligen Lerngruppe verstanden wird. Aber das Inhaltskonzept bleibt der Ausgangspunkt, da wir ja die neuen sprachlichen Mittel grundsätzlich über die Produktion und nicht über die Rezeption (von Lektionstexten) lernen und üben - das wollen wir nicht vergessen.*
- Natürlich können sich die Dialoge auch auf bestimmte Formen konzentrieren, etwa die Ich-Du-Beziehung oder die 3. Person, aber immer im Zusammenhang mit dem Konzept. Um beim Themenbereich « Informations personnelles » z.B. die 3. Person zu üben, setzen wir die sog. *Fiche amicale* ein. Die Schüler füllen hier steckbriefartig Name, Nationalität, Geburtsdatum usw. aus und formulieren dann ausführliche Fragen und Antworten über ihre Mitschüler: *Il/ Elle s'appelle comment? - Il/ Elle est de quelle nationalité? usw.*
- Eine *Fiche amicale* oder einen richtigen polizeilichen Steckbrief kann man auch erstellen lassen, indem die Schüler die Informationen aus einem Ich-Du-Dialog entnehmen und dann wieder einen Dialog über die 3. Person führen.

- Jetzt bin ich aber neugierig auf die weiteren Übungen, denn da gibt es ja wohl noch mehr als nur Dialogwiederholungen.
- Wenn du Einsetzübungen oder dergleichen erwartest, müssen wir dich enttäuschen. Die Schüler machen nach wie vor nichts anderes als die erarbeiteten Inhaltskonzepte versprachlichen, also kommunizieren.

6.3.2 Üben mit dem Kartenspiel

«Architecte du français»

- Worin besteht nun der Unterschied zwischen dem Üben und dem Systematisieren mit dem Kartenspiel? In beiden Fällen baut man ja eigentlich französische Sätze.
- *Ja, aber beim Üben ist das Inhaltskonzept wieder der Ausgangspunkt und nicht das formale ‚Anlegen‘. Es geht wieder um die inhaltlich gesteuerten Dialoge, die diesmal mit den Kärtchen ‚gelegt‘ werden, und selbstredend muss jetzt auch wieder ein Kärtchen mit dem ‚Inhaltskonzept‘ vor die Äußerungen gelegt werden.*
- Ist es diesmal ein sozusagen ‚richtiges‘ Kartenspiel mit einer bestimmten Anzahl von Karten?
- Ja und nein. Die Anzahl steht nicht fest. Sie variiert je nach Anzahl der Themenbereiche. Allerdings darfst du nicht zu viele Kärtchen in das Spiel mischen, sonst müssen die Schüler zu lange suchen und sind frustriert.
- Und wie findet der Lehrer sich zu recht?
- Am besten sortierst du erst mal alle Bausteine getrennt nach Themenbereichen.
- Und wenn ein Baustein öfter vorkommt?
- Dafür gibt es Joker-Karten, die man beliebig einsetzen kann.
- Ich weiß immer noch nicht, wie das Kartenspiel nun geht.

- Es gibt viele Spielvarianten und Ihr könnt euch selber noch weitere ausdenken. Das ist eine ‚unendliche Geschichte‘.

a) Äußerungen legen

- Darf ich meine Rommé-Variante mal vorstellen?

- Lass hören!

- Also, es können 2-4 Spieler teilnehmen. Ich werde die Grundregeln beschreiben, die durch zusätzliche Vereinbarungen abgewandelt werden können:

Ziel des Spiels ist es, Bausteinkarten zu kombinieren, um möglichst viele Sätze zu bilden und keine Karten mehr bei sich zu haben. Jeder Spieler bekommt 6-8 Bausteinkarten unterschiedlicher Farbe. Der Rest der Karten wird, nach Farben sortiert, als Stapel in die Mitte des Tisches gelegt. Ein Pronomen-Verb-Baustein wird aufgedeckt. Der links vom Geber sitzende Spieler zieht eine Bausteinkarte in der Farbe seiner Wahl. Kann er eine oder mehrere seiner Bausteinkarten mit dem aufgedeckten Pronomen-Verb Baustein zu einem Satz kombinieren, so legt er sie an und liest die entstandene Kombination vor. Eine gezogene, aber nicht benötigte Bausteinkarte legt er am Ende seines Spielzugs unter den entsprechenden Farbstapel.

Der nächste Spieler zieht wieder einen Baustein und versucht, weitere Sätze mit seinen Karten zu bilden. Nach jeder Runde, das heißt, wenn alle Teilnehmer Bausteinkarten an den vorgegebenen Pronomen-Verb Baustein gelegt haben, wird ein weiterer Pronomen-Verb Baustein aufgedeckt. Gewinner ist, wer als erster alle seine Bausteinkarten ausgelegt bzw. seine letzte Karte unter einen Farbstapel abgelegt hat. Nach Abschluss jedes Einzelspiels werden jedem Teilnehmer die in der Hand gehaltenen Karten als Negativpunkte in eine Liste geschrieben.

- Super. Das muss ich sofort ausprobieren.

- Ich hab' da noch eine Frage. Dürfen oder sollen nur die Sätze gelegt werden, die in den gelernten Dialogen vorkommen oder kann man auch andere Kombinationen finden?

- Die Schüler dürfen alles kombinieren, was irgendwie Sinn ergibt.

- Ja, allerdings müssen sie bei zunächst seltsam erscheinenden Äußerungen immer sagen, in welcher Situation so etwas möglich ist. Das heißt, die Äußerungen müssen ‚kontextualisierbar‘ sein - wie wir das auch schon beim Systematisieren gesehen haben.

- Aha, und das nehmt ihr ganz ernst?

- Absolut, weil sonst der Bezug zum Inhalt verloren geht.

- *Der Gewinn-Anreiz bedeutet natürlich immer eine Motivationssteigerung. Man kann die Schüler zunächst aber auch gemeinsam, d.h. zu zweit oder in kleinen Gruppen zu dritt oder zu viert, Bausteinkarten anlegen lassen - an einen Pronomen-Verb Baustein, aber vielleicht auch an andere Funktions-Bausteine, so dass sie die Sätze nicht immer von vorne beginnen, sondern an beliebigen Stellen ergänzen.*

- Dann braucht man aber doch mehrere Kartensätze.

- *Nicht, wenn Sie in der Klasse soweit differenzieren, dass Sie die anderen Gruppen mit anderen Übungen beschäftigen, z.B. schreiben lassen, still lesen lassen oder dergleichen.*

- Oder man teilt verschiedene Themenbereiche an die einzelnen Gruppen aus - sofern man im Unterricht schon mehrere erarbeitet hat.

b) Äußerungen aus dem Gedächtnis abrufen

- Aber man kann mit dem Kartenspiel auch noch ganz anders arbeiten. Jeder Schüler zieht z.B. eine beliebige Karte oder eine Karte einer bestimmten Farbe

(also mit einer bestimmten Funktion) und ruft dann aus seinem Gedächtnis eine kommunikative Äußerung ab. Ist das eine Frage, kann ein anderer sie beantworten.

- Oder bei einer Antwort die entsprechende Frage stellen.
- Das geht natürlich nur in Gruppen, die gewohnt sind, selbständig zu arbeiten und relativ firm sind, weil du ja nicht gleichzeitig überall dabei sein kannst, um zu kontrollieren.
- Die Schüler sollten sich übrigens grundsätzlich gegenseitig kontrollieren, also immer aufpassen, ob das Gesagte auch richtig war bzw. möglich ist.
- Das scheint mir aber sehr anspruchsvoll zu sein.
- Du musst halt früh damit anfangen. Dann kannst du dadurch sowohl die Selbstdisziplin als auch die Sozialkompetenz schulen.
- Aha! Danke! Hm.

6.3.3 Automatisierendes Üben mit Hilfe der ELG

- *Wir kommen nun zu den Übungen, die erst mit Hilfe der Elektronischen Lexiko-Grammatik ihr ganzes Potential entfalten können. Beim Systematisieren mit der ELG ging es um das Bewusstmachen der Strukturmuster der Sprache, also in gewisser Weise um ein ‚Wissen‘. Beim automatisierenden Üben geht es darum, dass diese Strukturmuster für die mündliche oder schriftliche Kommunikation abrufbar gemacht werden, also um ein ‚Können‘.*
- Ich höre wohl nicht richtig: Vom Wissen zum Können?
- *In gewisser Weise ja, aber hier ist es sowohl beim Bewusstmachen als auch beim Üben - im Gegensatz zum Konstruieren nach Regeln - immer dieselbe, für die Kommunikation ausschlaggebende neuronale Verknüpfung, die aktiviert wird, nämlich*

die zwischen dem Inhaltskonzept und der als Baustein oder als Abfolge von Bausteinen gelernten Form. Diese Verknüpfung muss durch vielfache Wiederholung automatisiert, sozusagen ‚geschmiert‘ werden, damit die richtigen Formen in der Kommunikation frei verfügbar sind.

- Welche Formen meinen Sie denn jetzt konkret? Alle oder nur bestimmte?
- *Mit dieser Frage berühren Sie einen für die Übungsauswahl ganz wichtigen Punkt. In der Kommunikation sind nämlich nicht alle Formen gleichermaßen vonnöten. Es gibt da - im Gegensatz zum linguistischen System - eine Rangfolge, die sich nach der Häufigkeit im Gebrauch bestimmt. Dies ist das erste Kriterium, das bei der Auswahl zu berücksichtigen wäre. Was selten vorkommt, muss weniger oder evtl. auch gar nicht gesondert geübt werden. Das zweite Kriterium ist der Schwierigkeitsgrad in der Lernbarkeit. Die meiste Übungszeit muss der Fremdsprachenlerner demnach auf die Formen verwenden, die er a) häufig braucht und die ihm b) Schwierigkeiten bereiten.*
- Hat das jetzt etwas mit den grammatischen Phänomenen zu tun oder nicht?
- *Ja und nein. Geübt werden die Phänomene des grammatischen Systems, die in den ausgewählten Formen vorkommen, aber nicht als Phänomene, sondern eben als Formentsprechungen für bestimmte Inhaltskonzepte.*
- Also doch die ganze Grammatik?
- *Nein, nicht ganz. Automatisiert werden muss nur, was der Lernende produziert, also sagen (oder auch schreiben) will. Die Rezeption steht auf einem anderen Blatt - darauf kommen wir ja noch.*
- Außerdem ist da ja noch der Unterschied zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Sprachgebrauch zu berücksichtigen. Dadurch fällt auch noch einiges

weg, wie z.B. Partizipialkonstruktionen oder das *Passé Simple*.

- Die schwierigen Phänomene lasst Ihr also einfach wegl?!

- Das hast du jetzt gründlich missverstanden. Der linguistische Schwierigkeitsgrad ist überhaupt kein Kriterium. Der *Subjonctif* und das *Gérondif* werden z.B. gebraucht, also auch geübt, aber das *Passé Simple* wirst du in der mündlichen Kommunikation - und selbst in der normalen schriftlichen Kommunikation - nicht brauchen.

- Aber um die Pronomen kommst du wohl nicht herum und die bereiten ja, wie wir alle wissen, unseren Schülern die meisten Schwierigkeiten.

- Dann fangen wir doch gleich mal mit den Objekt- und Adverbial-pronomen an, jenen kleinen Wörtchen, die für soviel Frust sorgen, weil man sie so leicht durcheinander bringt. Komplexe Äußerungen wie *Je n'en ai plus - Il ne le lui a pas encore dit - N'y va pas - Tu t'en souviens - Je lui en ai parlé - Je te l'ai donné(e) usw.* kann man schlecht konstruieren, weil es schlicht zu lange dauert. Da sie aber in der mündlichen Kommunikation oft vor kommen, müssen sie eben automatisiert werden.

- Die Äußerungen, die Sie gerade genannt haben, sind ja - wenn ich das richtig verstanden habe - in Ihrem Bausteinkonzept in einem einzigen Baustein, dem Pronomen-Verb-Baustein, zusammen gefasst. Sind damit schon alle Schwierigkeiten behoben?

- Nein, natürlich nicht. Damit sind die Äußerungen ja noch nicht automatisiert, d.h. in den anstehenden Situationen mit wechselnder Lexik abrufbar. Aber eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ist in der Tat durch das Zusammenbinden der Pronomen mit den Verben geschaffen - was übrigens nicht nur im Pronomen-Verb-Baustein, sondern auch im Verb-Baustein und im Infinitiv-Baustein

geschieht, in den auch die Pronomen integriert sind.

- Also wie wird denn nun ‚automatisiert‘?

- Für die Erklärung muss ich wieder ein wenig ausholen. Wahrscheinlich sind Sie es gewohnt, dass man die Verbanschlüsse durch die Infinitivform ± Präposition lernt, also: *demander à qn. - aimer qch./ suivre qn. - s'occuper de qn.* Wir alle wissen jedoch, dass Verwechslungen hier gang und gäbe sind - vor allem dann, wenn die Objektanschlüsse in der Muttersprache anders sind, wie z.B. bei fragen und folgen. Auch das kognitive Rückschließen von der präpositionalen Substantivanbindung *à mon père auf lui* in der richtigen Stellung ist in der Kommunikation nicht besonders effektiv. Deshalb versuchen wir den umgekehrten Weg. Die direkte und die indirekte Objektanbindung wird bei uns zwar auch mit Substantivergänzungen erklärt (*Je vais - téléphoner - à mon copain; Elle ne s'occupe pas - assez - de ses lapins; Il ne suit plus - son père*), aber automatisiert werden nur die pronominalen Äußerungen: *Je vais - lui téléphoner; Elle ne s'en occupe pas - assez; Il ne le suit plus.*

- Und wie???

- Nach dem Prinzip der **Häufung**, das wir schon bei der Einführung (Kap. 6.1.2, Punkt 3) als lerneffiziente Maßnahme kennen gelernt haben.

Wir nehmen die zu automatisierende Struktur, also z.B. einen Pronomen-Verb-Baustein und einen Infinitiv-Baustein: *il faudrait - s'y attendre* und üben diese Struktur mit wechselnder Lexik, d.h. mit Verben, die den gleichen Objektanschlüsse haben wie *s'attendre à qch.* So bekommen wir folgendes ‚Päckchen‘:

il faudrait - s'y attendre

il faudrait - s'y décider

il faudrait - s'y habituer

il faudrait - s'y intéresser

il faudrait - s'y mettre

il faudrait - s'y préparer

il faudrait - s'y résigner

- Sollen wir das etwa selbst zusammen stellen?

- Nein, das bekommst du geliefert, und zwar von der ELG.

- Aha. Und wo?

- Am besten klickst du bei den lexikalisch-grammatischen Auswahlkriterien die Liste der Grammatikkapitel unter ‚Adverbialpronomen‘ an.

- Und dazu noch bei den Sprechsituationen ‚Vorschlag/ Aufforderung‘. Dann wird die Auswahl der Strukturen übersichtlicher.

- Bei den Themen steht so was also nicht?

- Doch, aber es ist schwerer zu finden, weil es evtl. auf verschiedene Inhaltskonzepte verteilt ist.

- Ich habe immer noch nicht begriffen, wie geübt werden soll.

- Das Wichtigste kommt ja auch noch. Du denkst dir mit den Schülern zusammen eine Situation aus, in der solche Äußerungen vorkommen könnten. Dann bastelst du einen Dialog dazu, indem du dir aus der ELG ein weiteres Päckchen heraussuchst, das entweder als Reaktionsäußerung oder als Initialäußerung dazu passt.

- Zu dem ersten Päckchen, das ja einen Ratschlag oder Vorschlag enthält, würde z.B. folgendes Päckchen mit den gleichen Verben als Initialäußerung passen:

il/ elle ne s'y est pas attendu(e)

il/ elle ne s'y est pas décidé(e)

il/ elle ne s'y est pas habitué(e)

il/ elle ne s'y est pas intéressé(e)

il/ elle ne s'y est pas mis(e)

il/ elle ne s'y est pas préparé(e)

il/ elle ne s'y est pas résigné(e)

Dann erhältst du z.B. folgenden Dialog:

Elle ne s'y est pas attendue. - Mais il faudrait (oder auch il faut) s'y attendre.

Hier hast du denselben Verbanschluss, aber die Verben in unterschiedlichen Strukturen, nämlich im Infinitiv und als konjugierte Form im *Passé composé*.

- Du kannst auch komplexere Strukturen aussuchen, wie z.B.:

il faut - lui dire - qu' - il devrait - s'y résigner.

- Ist das alles in der ELG enthalten?

- Vielleicht nicht in allen Personen und allen Zeiten und auch nicht mit allen Verben, aber nach den vorliegenden Mustern kannst du dir selbst praktisch beliebig viele Übungen bauen.

- Mit der Zeit bekommt man auch ein Gefühl dafür, welche Dialoge man so zusammen stellen kann, und den Schülern macht es auch Spaß, sich Situationen auszudenken.

- Das soll ich dir glauben?

- Ja doch! Weil sie dieses Denken in Sprechsituationen oder Sprechakten von Anfang an gewöhnt sind. Und sie sind oft sehr viel kreativer als der Lehrer.

- Also, mir scheint das Ganze sehr komplex und eher etwas für Fortgeschrittene zu sein.

- *Nicht unbedingt. Man kann und sollte damit früh anfangen. Der Lehrer kann sich ja von Anfang an der ELG bedienen, um seine Übungen zusammen zu stellen - noch bevor die Schüler an das Programm herangelassen werden. Nehmen wir z.B. die direkten und indirekten Objektpronomen. Die Strukturen Je l'ai + Partizip Perfekt oder Tu lui as déjà + Partizip Perfekt lassen sich durchaus schon während des ersten Lernjahres einführen. Geübt werden sie wieder durch die Häufung der Verben mit den entsprechenden Valenzen. Als Kommunikationssituation eignet sich oft die Dialogabfolge „Aufforderung“ und „widersprechende Aussage“, also für die direkten Objektpronomen z.B.:*

Fais tes devoirs! - Je les ai déjà faits.
Fais ton lit! - Je l'ai déjà fait.
Range ta chambre! - Je l'ai déjà rangée.
Bois ton chocolat - Je l'ai déjà bu.
Mange ton pain! - Je l'ai déjà mangé.

Für die indirekten Objektpronomen z.B.:

Demande-lui donc! - Je lui ai déjà demandé.
Parle-lui donc! - Je lui ai déjà parlé.
Ecris-lui donc! - Je lui ai déjà écrit.
Téléphone-lui donc! - Je lui ai déjà téléphoné.

Und dasselbe mit leur.

Eine mögliche gemischte Übung für die indirekten Objektpronomen lui und leur wäre die Situationskonstellation „Aufforderung“ - „Aussage“ (Erklären des Unvermögens):

Demande-lui! - Je ne peux pas lui demander.
Parle-leur! - Je ne peux pas leur parler.
Ecris-lui! - Je ne peux pas lui écrire.
Téléphone-leur! - Je ne peux pas leur téléphoner.

- Werden die direkten und die indirekten Objektpronomen auch irgendwann einmal kontrastiert?

- *Eher nicht, und zwar deshalb nicht, weil es der Situation in der normalen Sprachverwendung kaum entspricht. Der kommunikative Gebrauch der Objektpronomen wird meiner Meinung nach den Lernenden nicht dadurch erleichtert, dass sie sie kontrastiv abrufen, sondern dass sie sie zusammen mit den richtigen Verben im Gedächtnis verfügbar haben.*

- Haben Sie uns nicht immer gesagt, dass man eigentlich nur die Verben mit den indirekten Objektpronomen kennen muss, denn dann wüsste man, dass die übrigen Verben eben mit den direkten Objektpronomen zu verbinden sind?

- *Das Problem der Verwechslung kann so in der Tat minimiert werden, zumal sich die tatsächlich häufig gebrauchten Verben mit indirekten Objekten auf eine Handvoll reduzieren lassen. (Insgesamt machen sie übrigens nur 0,7% aller Verben aus.) Aber die benötigten Strukturen müssen natürlich für alle Objektpronomen automatisiert werden, auch mit allen Personen - soweit*

diese sich in der Korpusanalyse als notwendig erweisen.

- Sollen diese Übungen mündlich oder schriftlich gemacht werden?

- *Gut, dass Sie diese Frage noch stellen. Das hätten wir fast vergessen zu sagen. Also: alle diese Übungen sind auf jeden Fall mündlich zu machen, sonst kann keine wirkliche Automatisierung erfolgen! Das gilt für Anfänger wie Fortgeschrittene gleichermaßen. Die Musteräußerungen werden aufgeschrieben und analysiert. Sie können auch mehrmals geschrieben werden - für die visuellen Typen! Aber die Übung selbst muss in Paaren oder Gruppen in einer Art mündlichem Rollenspiel erfolgen, wo die Sprechenden sich mit der jeweiligen Situation identifizieren. Und - wie schon gesagt - beim Ausdenken dieser Situationen ist die Kreativität Ihrer Schüler gefragt. Auch humorvolle oder bewusst skurrile Situationen sind erlaubt.*

- Können Sie uns nicht noch ein paar Beispiele geben?

- Für die Anfänger hatten wir da doch das mündliche Quiz-Spiel mit Automarken, Städten, Flüssen und nachgestellten Natio-

nalitäts-Adjektiven, das allen viel Spaß ge-

Situation 1: Entscheidungsfrage und Antwort

La Mercedes, c'est une voiture espagnole/ allemande / ...?

Oui/ Non, c'est une voiture ...

Cologne, c'est une ville française/ allemande ... ?

Oui/ Non, c'est une ville ...

Le Rhône, c'est un fleuve allemand/ anglais ... ?

Oui/ Non, c'est un fleuve ...

Situation 2: Bestimmungsfrage und Antwort

Cologne/ La Seine, c'est dans quel pays?

C'est en Allemagne/ en France.

- Für weitere Beispiele fehlt hier der Platz. Es wird aber in absehbarer Zeit noch eine Broschüre geben, in der eine große Auswahl an Übungen zum Automatisieren zusammen gestellt ist.

6.3.4 Üben der mündlichen und schriftlichen Textproduktion

- Wir kommen nun zu einem Übungstyp, der gemeinhin kaum mit dem ‚Üben‘ in Verbindung gebracht wird, nämlich die selbständige Textproduktion, und zwar mündlich wie schriftlich. Diese, laut Lehrplan anzustrebende, produktive Kommunikationsfähigkeit kann nur verbessert oder ‚entwickelt‘ werden, wenn sie kontinuierlich geübt, d.h. möglichst oft ‚getätigt‘ wird.

- Was verstehen Sie denn hier unter ‚selbständig‘? Ist das dasselbe wie ‚frei‘?

- Bei der selbständigen Textproduktion - unabhängig davon, wie umfangreich sie ist - müssen einem gegebenen oder selbst gewählten Inhaltskonzept ‚selbständig‘ die richtigen fremdsprachlichen Formen zugeordnet werden, d.h. sie werden frei aus dem Gedächtnis abgerufen. Damit sie dort verfügbar sind, müssen diese Formen vorher entsprechend geübt worden sein. Die Produktionsaufgaben müssen sich also an den vorhandenen Bausteinen und Strukturmustern orientieren. Der kreative

macht hat:

‚Mehrwert‘ ergibt sich nun daraus, dass diese Muster variiert werden.

- War nicht bei der Erarbeitung der Dialoge auch schon die Rede vom möglichst selbständigen Versprachlichen der Äußerungswünsche?

- Ganz recht. Wir hatten bei der Einführung (Kap. 6.1.2) immer betont, dass den Schülern auch hier nur das gegeben wird, was sie noch nicht kennen, so dass sie von Anfang an zur Kreativität ermuntert werden.

- Aber das ist doch wohl nur eine sehr eingeschränkte Textproduktion.

- Ja natürlich, aber dadurch setzt du die Schüler auf eine Schiene, auf der sie nach und nach immer mehr selbst finden bzw. frei kombinieren.

- Wichtig bei der Entwicklung der selbständigen Textproduktion ist zum einen die kommunikative Haltung (man will etwas ‚sagen‘) und zum anderen das allmähliche quantitative Voranschreiten. Man beginnt mit kleinen Aufgaben, bei denen die Bausteine innerhalb der gelernten Strukturen lexikalisch und grammatisch nur wenig variiert, d.h. an die neue Kommunikationssituation und das neue Inhaltskonzept angepasst werden müssen.

- Bitte ein Beispiel!

- Hier ist eins aus dem schriftlichen Bereich: Als Klassenarbeit lassen wir meist Briefe an den (realen oder noch fiktiven)

französischen Brieffreund schreiben. In diesen Briefen kombinieren die Schüler Äußerungen aus den gelernten Dialogen zu einem neuen kohärenten Text. Einige typische Brieffloskeln gibt man natürlich dazu.

Briefe wie der folgende über das Thema „Schule“ können in einer leistungsstarken Klasse schon nach fünf bis sechs Monaten Französischunterricht geschrieben werden:

Cher/ Chère

Aujourd'hui, je veux te parler de mon école. Je vais au 'Gymnasium' ... Je suis en cinquième/ septième. Pour aller à l'école je mets à peu près dix minutes. J'y vais à pied. Et toi, comment vas-tu à l'école? Dans mon école, il y a beaucoup de salles de classes, une salle des professeurs, une cantine, une salle de gymnastique et un terrain de sport. On a même une bibliothèque. Les cours commencent à sept heures et demie. Le lundi et le mercredi, ils finissent à une heure, le mardi et le vendredi, ils finissent à deux heures moins cinq et le jeudi, ils finissent à midi cinq. Vous avez cours le samedi? Nous, on n'a pas cours le samedi. Au total, on a 32 heures de cours par semaine. On a douze matières: mathématiques, allemand, dessin, sport, biologie/ ... J'apprends deux langues étrangères, l'anglais et le français. J'apprends l'anglais depuis deux ans et le français depuis quelques mois.

Et toi, tu apprends combien de langues étrangères?

Dans mon école, il y a aussi une chorale et un orchestre. Je fais partie de la chorale et je fais aussi partie d'un club de sport. Tu fais partie d'une chorale? Qu'est-ce qu'il y a dans ton école? Tu aimes aller à l'école? Moi, j'aime beaucoup y aller. Je suis bon/ bonne en anglais/ sport/ ..., et toi?

C'est tout pour aujourd'hui. J'attends ta réponse. Salut ...

- Wow. Ist der wirklich echt?
- Na ein paar kleine Fehler sind korrigiert, aber ansonsten sind das die Texte, die unsere Schüler so schreiben.
- Nachdem sie sie vorher auswendig gelernt haben?
- Ich sehe, du willst mich provozieren! Sie haben die Dialoge - du gestattest, dass ich darauf bestehe - als Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche vorher ‚gelernt‘.
- Aber die Äußerungen stammen doch nicht ausschließlich aus den Dialogen oder?
- *Nein. Hier beginnt eben die Entwicklung der selbständigen Textproduktion.*
- Für unsere Schüler lautet die Aufgabe, in den Brief alles hineinzupacken, was sie ihrem Briefpartner mitteilen wollen. Sie sollen dabei natürlich vorrangig die Äußerungen benutzen, die sie gelernt haben, aber sie dürfen auch neuen Inhalt versprachlichen.
- Achtung! Das heißt nicht, dass sie - wie wir das alle aus leidvollen Erfahrungen mit den ‚freien‘ Schreibversuchen kennen - ihre neuen deutschen Gedanken eins zu eins ins Französische übersetzen. Vielmehr müssen sie sich an die gelernten Satzbaumuster halten und die neue Lexik in diese einpassen.
- Und woher bekommen sie die neuen Wörter?
- Entweder vom Lehrer (der allerdings den Inhalt der gesamten Äußerung kennen muss), oder aus dem Wörterbuch - dessen ‚intelligente‘ Benutzung wir ja ausdrücklich befürworten (s. Kap. 6.2.2).
- Und das soll klappen?
- Ja, wenn die Schüler von Anfang an darin trainiert werden, nicht die erste beste Wortentsprechung zu nehmen, sondern auf den Kontext zu achten.

- Und was ist, wenn ein neues Satzbaumuster erforderlich ist?
- Wenn für die neuen Gedanken keine passende Struktur vorhanden ist, dann fügt der Schüler an dieser Stelle den Inhalt auf Deutsch in den Brief ein. Der Lehrer sammelt alle deutschen Äußerungen und führt die fehlenden Strukturen dann im Klassenverband ein.
- Falls die Struktur doch schon da war, der Schüler sich aber nicht mehr an sie erinnern konnte, ist das eine willkommene Gelegenheit, den kreativen Umgang mit dem schon Gelernten zu trainieren.
- Und wenn du (etwa ab dem 2. Lernjahr) mit der Benutzung der ELG anfängst (bei älteren Schülern evtl. schon früher), dann kannst du - nach einer entsprechenden Einführung und Einübung - die Schüler selbst das passende Strukturmuster finden und auf die neue Situation übertragen lassen.
- Ja, das haben wir bis jetzt noch gar nicht erwähnt: Die ELG ist nicht nur beim automatisierenden Üben von großem Nutzen, sondern eben auch beim Üben der selbständigen Textproduktion. Die Schüler können hier die benötigten Strukturen sozusagen ‚nachschielen‘.
- *Durch die Einführung weiterer Strukturen anhand der neuen Äußerungswünsche der Schüler wächst die Anzahl der beherrschten Satzbaumuster kontinuierlich.*
- Sie beginnen damit aber schon im ersten Lernjahr?
- *Unbedingt, je früher, desto besser. Es hängt natürlich immer ein bisschen von der Lerngruppe ab.*
- Du solltest und kannst deinen Schülern aber auf jeden Fall meist viel mehr zutrauen, als du von der Lehrbucharbeit gewohnt bist.
- Werden außer den Briefen auch noch andere Textsorten geübt?
- *Alles, wozu man Schüler motivieren kann. Der Brief ist vor allem deshalb so gut geeignet, weil es in ihm sowohl erzählende als auch beschreibende und auch argumentierende Passagen gibt. Diese Diskursmuster müssen also keineswegs auf fortgeschrittene Lernstadien verschoben werden, sondern können und sollten von Anfang an dabei sein, angepasst an den intellektuellen Horizont der Schüler.*
- Eigentlich machen wir alles, was im Lehrplan steht, also auch formelle Textsorten wie Formularausfüllung, Gruß-, Dank-, Glückwunsch-, Kondolenz- und Einladungsschreiben, später auch Bewerbungsschreiben, Lebensläufe, oder auch mehr oder weniger formelle Anzeigen, Kurzmitteilungen, Notizen sowie Protokolle und Berichte.
- Einen breiten Raum nehmen die *Résumés* von Gelesenem, Gehörtem oder Gesehenem ein. Wir lassen die Schüler grundsätzlich den Inhalt von Lesetexten (einzelne Kapitel), Hörspielen oder Filmen (einzelne Szenen) zusammen fassen.
- Das machen sie wohl auch allein?
- Ja oder mit einem Partner oder in der Gruppe - aber natürlich erst, nachdem wir die dafür nötigen Strukturen an einigen Beispieltexten mit ihnen erarbeitet haben. Übrigens spielt hier die Denkschulung eine große Rolle. Wichtiges und Unwichtiges voneinander zu trennen, muss ausgiebig gelernt werden, sonst gibt es keine vernünftigen Zusammenfassungen.
- Außerdem erstellen wir ab dem 2. Lernjahr auch Poster und Dossiers, für die die Schüler sich selbst die nötigen Informationen suchen - meist natürlich aus dem Internet. Ein Schüler hat z.B. bei mir einen Text über den Eiffelturm geschrieben, mit sehr interessanten technischen Details. Das Übertragen der deutschsprachigen Informationen ist wieder sorgfältig einzuüben, damit keine Äußerungen à la Übersetzungsmaschine entstehen. Ab dem 3.

Lernjahr können dann auch die französischen Seiten herangezogen werden.

- Jetzt möchte ich aber unbedingt noch auf die kreativen Texte zu sprechen kommen, in denen die Schüler ihrer Fantasie freien Raum lassen können. Ich meine Rol-

lenspiele, Geschichten und Gedichte oder auch selbst gedrehte Videos. Zunächst ein Beispiel für eine kleine Fantasiegeschichte aus der Gruppenarbeit einer 8. Klasse, 2. Lernjahr.

L'histoire du petit rouleau de prince

Il était une fois un petit rouleau de prince qui habitait dans une boulangerie à Paris. Son palais était un carton qui se trouvait dans une halle de dépôt. Il aimait une princesse de pain qui habitait dans une corbeille à pain et qui s'appelait Nestlé. Tous les jours, il roulait chez Nestlé, mais sa mère était contre. Un soir, il a quitté secrètement la halle de dépôt pour voir Nestlé. Sous le balcon de sa corbeille à pain, il a avoué son amour ... Alors, ils sont partis au pays de pain et s'ils ne sont pas morts, ils croquent toujours ensemble.

Ein paar kleine Fehler habe ich wieder korrigiert, aber die wesentlichen Strukturen sind richtig abgeleitet worden.

- Ich habe mit Gedichten gute Erfahrungen gemacht, vor allem mit Liebesgedichten, wie z.B. dem folgenden, aus einem 2. Lernjahr:

Mes sentiments

je plane
tes bras me portent
je m'enfonce dans tes yeux
je rêve de ta voix – légère, profonde
je grandis, emmène-moi
je te suivrai, n'importe où ...

- Als Kontrastprogramm stelle ich euch ein weiteres Liebesgedicht vor, auch aus einer 8. Klasse, wo eine Referendarin die Schüler freie Gedichte ohne Vorbereitung (durch entsprechende Bausteinarbeit) schreiben ließ.

Es ist inhaltlich sehr originell, aber wegen der vielen Fehler ein abschreckendes Beispiel dafür, wie man freies Schreiben **nicht** angehen sollte. Die Aufgabenstellung ist hier insofern verantwortungslos, als der Lehrer sich eben nicht vorher vergewissert hat, ob die nötigen Strukturen auch verfügbar sind.

Où es-tu?

Où es-tu?
Où **je peux trouve-toi**?
Où est-ce qu'il y a l'homme qui **aimer moi**?
Je **sentie moi** seul, **je sentie moi futiles**,
Je demande à moi que l'il y a si **toutfois**.

Si oui, alors **vas à moi**,
Si oui, alors **dit est à moi!**
Je **viens attendant** ici, parce que mon cœur **appartenirs** seulement **toi**.

Ne peux pas vivs dépourvu de toi,
ne peux pas existe dépourvu de toi!
Certainement tu **ruis pour** moi.
toute de même, je t'aime!!!

- Das ist aber wohl auch viel zu anspruchsvoll für ein 2. Lernjahr.

- *Das würde ich so nicht sagen. Es kommt eben darauf an, dass man die verschiedenen Pronomen, die hier ja die Hauptschwierigkeit ausmachen, nicht nur ‚durchnimmt‘ und formal übt, sondern durch vielfältiges inhaltlich gesteuertes Üben wirklich ‚verfügbar‘ macht - etwa in der Art unserer automatisierenden Übungen.*

- Außerdem erhält der Schreiber zusätzlich Hilfe durch die ELG, in der er die nötigen Strukturen ‚nachschiessen‘ kann. Die korrigierte Version, zu der die Schüler nach entsprechender Übungsarbeit imstande wären, sähe dann so aus:

-

Où es-tu?

Où es-tu?

Où est-ce que je peux te trouver?

Où est l'homme qui m'aime?

Je me sens seul, je me sens futile,

Je me demande si tu existes toutefois.

Si oui, alors viens vers moi,

Si oui, alors dis-le-moi!

Je t'attends, parce que mon cœur

t'appartient, à toi seulement.

Je ne peux pas vivre sans toi,

Je ne peux pas exister sans toi!

Certainement tu ris de moi.

Tout de même, je t'aime!!!

- Ganz schön komplex. Hier ist ja tatsächlich alles versammelt, die direkten, die indirekten, die doppelten und sogar die betonten Pronomen, noch dazu das Relativpronomen.
- Und der Imperativ neben der Konstruktion mit Infinitiv.
- Ja, aber die ELG ist hier eine effiziente Hilfe.
- Schafft Ihr dadurch nicht eine neue Abhängigkeit, diesmal vom Computer?
- *Der Unterschied zu den üblichen Nachschlagewerken, also Wörter- und Grammatikbuch (hier würden Sie wohl kaum von ‚Abhängigkeit‘ sprechen) besteht darin, dass der Schüler in der ELG immer wieder auf versprachlichte Inhaltskonzepte stößt, die er durch die Variierung der Strukturmuster seinen aktuellen Äußerungswünschen anpassen muss. So schlägt er nicht nur nach, sondern kann sich die Formen auch eher einprägen und vermehrt dadurch sein Können.*
- Wenn ich das richtig verstehe, geht Ihr gleich in die Vollen und lehnt alle ‚Hilfstexte‘, wie sie sich in den *Cahiers d'exercices* finden, ab.
- So ist es. Wir geben weder Lückentexte zum Vervollständigen noch zerstückeln

wir wahllos Sätze, die wieder zusammensetzen sind. Hingegen werden fertige Sätze oder Textteile gegeben, aus denen durch entsprechende textgrammatische Diskursmittel der Satzverknüpfung ein kohärenter Text zu komponieren ist.

- Was wir auch üben, ist das Ausschmücken oder das Ergänzen von Äußerungen, indem wir passende Attribut-Bausteine oder Umstands-Bausteine suchen lassen.

- Ich bezweifle, dass meine Schüler hier ohne jede Hilfe klar kommen könnten.

- Früh übt sich - das ist unser Wahlspruch, denn unserer Meinung nach erweisen sich die vermeintlichen ‚Hilfen‘ meist als Krücken, die das selbständige Gehen eher verhindern als fördern

- Bisher haben wir nur das schriftliche Arbeiten erwähnt. Was ist denn mit dem **Sprechen**? Ihr beansprucht doch auch, die Schüler zum freien Sprechen zu bringen.

- *Die angestrebte Kommunikationsfähigkeit betrifft schriftliche und mündliche Äußerungen gleichermaßen. Das selbständige Versprachlichen von Äußerungswünschen, das ja bei der Dialogerarbeitung schon anfängt, muss sich allerdings zunächst auch der schriftlichen Form bedienen, da es ja fixiert werden muss. Wir gehen davon aus, dass die meisten Formulierungen in den Schreivarbeiten auch ins Gedächtnis aufgenommen, also ‚gelernt‘ und damit mündlich abrufbar werden. Das geht allerdings nur, wenn wir dem Französischunterricht in den ersten Lernjahren eine Sprachnorm zugrunde legen, die sowohl für den mündlichen als auch den schriftlichen Sprachgebrauch akzeptabel ist. Gerade deshalb ist der private Brief zunächst unsere bevorzugte Schreibaufgabe. Hier kann der Schüler das mündlich Gelernte weitgehend übernehmen.*

- Wird dadurch nicht die Authentizität der mündlichen Sprache beeinträchtigt?

- Ja, fallen wir dadurch nicht in ein wirklichkeitsfernes Schulfranzösisch zurück, aus dem sich die Lehrbücher gerade befreit haben?

- *Ich würde hier unterscheiden zwischen der Produktion eigener Texte und der Rezeption fremder Texte. Die Authentizität sollte bei der Rezeption absolut gewahrt bleiben. Wir kommen darauf noch zurück. Für die Produktion ist eine Sprache zu wählen, die die typisch umgangssprachlichen - oft auch grammatisch nicht korrekten - Varianten vermeidet und nur das aufnimmt, was auch z.B. in Briefen verschriftlicht werden kann.*

- Welche Varianten zum Beispiel?

- *Wir würden die Variante Comment tu t'appelles strikt vermeiden, auch wenn sie im Alltagsfranzösisch gang und gäbe ist, weil sie zu falschen Analogiebildungen wie etwa Quand tu viens? führt, die eben weit weniger gängig bzw. falsch sind.*

- Und was sagen Sie dann?

- *Nun, die grammatisch richtigen Varianten, beginnend mit Tu t'appelles comment? über Comment est-ce que tu t'appelles? bis zu Comment t'appelles-tu? Alle drei würden von Franzosen sowohl für den mündlichen als auch für den schriftlichen Sprachgebrauch - je nach Sprechsituation - akzeptiert und verstoßen damit keineswegs gegen die Authentizität der Sprache.*

- Und die Argot-Wörter?

- *Die gehören in die authentischen Lese- und Hörtexte, aber meiner Meinung nach nicht in den Mund der Schüler, die damit nur unliebsam auffallen könnten.*

- Da sind Sie aber sehr konservativ.

- *Mag sein, aber ich denke hier eigentlich mehr an die Lernlast. Wir sollten doch froh sein, wenn wir unseren Schülern für ihre Äußerungswünsche jeweils eine passable Form vermitteln können; unterschiedliche Sprachregister scheinen mir - wie gesagt -*

für die eigene Produktion utopisch und eben auch unnötig.

- Welche Textsorten kommen denn für die mündliche Kommunikation infrage?

- *Zuallererst natürlich der Dialog. Er kann ja immer komplexer werden und auch größere monologische Passagen enthalten.*

- Er wird übrigens auch angereichert mit bestimmten Redefloskeln, um ihn lebendiger zu gestalten, wie z.B. mit *ah bon - et bien! - tu vois - tu sais - à propos - d'ailleurs - d'après ce que je sais - tu te rends compte - tu parles.*

- Außerdem lernen die Schüler, wie man sich hilft, wenn man in sprachliche Schwierigkeiten gerät, indem man z.B. etwas umschreibt, konkrete Beispiele nennt oder Wortschöpfungen versucht. Auch die sog. ‚Pausenfüller‘, also Formeln, mit denen man entstehende Pausen überbrückt, gehören dazu.

- Und Wendungen, mit denen man seine Schwierigkeiten beim Formulieren oder auch beim Verstehen ausdrückt.

- Aber Ihr bleibt immer bei den sog. ‚Alltagsthemen‘?

- Nein, du kannst grundsätzlich über alles sprechen. Anhaltspunkte sind natürlich auch Texte, die wir gelesen oder gehört haben sowie Filme. Hier müssen die typischen Diskursformeln natürlich vorher erarbeitet werden. Diese frei gesprochenen mündlichen Monolog- oder Dialogtexte bekommen dadurch einen realen Hintergrund, dass das Lesen, Hören oder Anschauen (von Filmen) nicht unbedingt immer im Klassenverband erfolgt, sondern individualisiert wird, so dass die Schüler unterschiedliche Texte, Textteile oder Szenen kennen und den Mitschülern über das jeweils Unbekannte in mehr oder weniger langen Passagen berichten und auf Fragen zum Inhalt antworten.

- Man kann auch einen mündlichen Bericht in der 1. Person über ein Ereignis

oder ein Erlebnis von einem Kommentator (am Telefon oder in szenischem Kulissen-spiel) durch Perspektivwechsel umformen lassen in die 3. Person.

- Dazu gehört. auch die Umformung von der direkten in die indirekte Rede - die allerdings ziemlich anstrengend ist und deshalb gut motiviert sein muss.
- Ein Bericht lässt sich auch variieren, indem man Ort, Zeit und andere Umstände ändert.
- Dasselbe geht mit Rollen- und Situations-spielen, die ja sehr beliebt sind.
- Ich habe übrigens mit improvisierenden Rollenspielen gute Erfahrungen gemacht. Hier sind die Pausenfüller und die kurzen reaktiven Höflichkeitsfloskeln gefragt, wie z.B. *de rien - je veux bien* oder auch, zur Abwehr: *ça ne te regarde pas*, die wir vorher natürlich eingeübt haben. (Sie finden sich auch in der ELG.)
- Die Motivation für die bekannte Sach- und Personenbeschreibung lässt sich durch

die Einkleidung als Ratespiel beträchtlich erhöhen.

- Alles, was sich als Spiel organisieren lässt, sollte man am besten spielen lassen.
- Wird bei euch auch diskutiert?
- Ja natürlich, und zwar von Anfang an. Dann sind später inhaltlich anspruchsvolle freie Diskussionen bei Fortgeschrittenen nicht mehr utopisch.
- Zu dem Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern habt ihr bisher noch nicht viel gesagt.
- Da ist auch nicht viel zu sagen. Wenn du die Schüler in den ersten Lernjahren an das selbständige Schreiben und Sprechen gewöhnt hast, dann kannst du in den folgenden Lernjahren die Anforderungen kontinuierlich erhöhen, ohne dass bei deinen Schülern Panik ausbricht oder du vor lauter Reparaturarbeiten dein Pensum nicht mehr schaffst.
- Das sind ja beruhigende Aussichten.

7. Zur Entwicklung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit

- Über die Rezeption fremdsprachlicher Texte ist in den letzten Jahrzehnten viel diskutiert und geschrieben worden. Der Begriff der Rezeption hat das Verstehen vor allem von dem Geruch der Passivität befreit und es als aktiven Sinnfindungsprozess rehabilitiert. Es wurden auch eine Reihe neuer Theorien, vor allem für das Leseverstehen, entwickelt, die sich allerdings meist an muttersprachlichen Texten orientieren. Das alternative Bausteinkonzept klinkt sich hier sozusagen ein. Es leistet keinen originären Beitrag zu diesem Problemfeld. Dennoch kann es für sich beanspruchen, sowohl das Hör- als auch das Leseverstehen auf eine neue Grundlage zu stellen.

TRADITIONELL	ALTERNATIV
<p style="text-align: center;">Texte als Lieferanten und Anwendungsfeld neuer Sprachmittel</p> <p style="text-align: center;">undifferenzierte Lernhaltung</p> <p style="text-align: center;">am Produktionsniveau orientierte Texte</p> <p style="text-align: center;">keine konsequente Unterscheidung von Hör- und Lesetexten</p> <p style="text-align: center;">Konzentration auf die unbekanntenen Sprachmittel («des mots inconnus»)</p> <p style="text-align: center;">Semantisierung durch den Lehrer lehrer-/ verlagsgesteuerte Textauswertung (inhaltlich, formal)</p> <p style="text-align: center;">klassenspezifische Aufgabenstellungen</p>	<p style="text-align: center;">Texte als Selbstzweck zum Erfahren interessierender Inhalte</p> <p style="text-align: center;">natürliche Verstehenshaltung</p> <p style="text-align: center;">über das Produktionsniveau hinausgehende Texte</p> <p style="text-align: center;">konsequente Unterscheidung von Hör- und Lesetexten</p> <p style="text-align: center;">Konzentration auf das Verstandene, Sinn-Hypothesen über das formal Unbekannte</p> <p style="text-align: center;">Semantisierung durch die Schüler schülergesteuerte Textauswertung (inhaltlich, formal)</p> <p style="text-align: center;">individualisierende Aufgabenstellungen</p>

Abb. 22: Zur Textrezeption

- Das kann ich bestätigen. Seit ich mit dem Bausteinkonzept arbeite, gehe ich auch das Textverstehen ganz anders an.
- Die unterschiedlichen Herangehensweisen lassen sich am besten wieder durch eine schematische Gegenüberstellung verdeutlichen (Abb. 22).

Vorher sollten wir, glaube ich, noch klarstellen, dass wir den Anspruch haben, auch das Hör- und Leseverstehen von Anfang an als echte kommunikative Fähigkeit zu trainieren - so wie wir es von der Entwicklung den produktiven Kommunikationsfähigkeiten gewohnt sind. Die alternativen Forderungen beziehen sich also gleichermaßen auf alle Lernstadien und nicht nur auf den

Umgang mit Hör- und Lesetexten in den späteren Lernjahren.

- Von welchen Texten ist denn eigentlich hier die Rede? Von den bekannten Lektionstexten wohl kaum - nach dem, was wir vorher in der „kritischen Analyse“ (s. Kap. 4.2) gehört haben.
- Die Lektionstexte sind in der Tat wenig geeignet, solange sie alle Funktionen gleichzeitig erfüllen sollen und damit einer undifferenzierten Lernhaltung Vorschub leisten. Dann können sie eben nicht so verfasst sein, dass sie wirklich neugierig machen auf das, was da drin steht.
- Ist das aber nicht vielleicht ein maßlos überzogener Anspruch.

- Mir scheint es eher maßlos überzogen oder vielmehr absurd, die rezeptiven Fähigkeiten an Texten schulen zu wollen, die die Schüler u.U. gar nicht interessieren.

- *Ich glaube, wir sollten - um nicht weiter aneinander vorbei zu reden -zunächst einmal klären, warum wir die Neugierde so hoch einschätzen.*

Wenn wir die rezeptive Kommunikationsfähigkeit als Lernziel wirklich ernst nehmen, so müssen wir von Anfang an auf eine natürliche Verstehenshaltung achten. Der Verstehensprozess als eigenständiger hirnpfysiologischer Vorgang funktioniert nur, wenn eine entsprechende Leistungsbereitschaft da ist. Das Verstehen des präsentierten Textes muss den Schülern lohnend erscheinen, damit sie bereit sind, die Anstrengung auf sich zu nehmen, die fremdsprachlichen Formen zu entschlüsseln.

- Aber an eben dieser Leistungsbereitschaft fehlt es ja meistens.

- Ja, bei der Entschlüsselung der Lektionstexte, die eben gar keine richtigen Texte sind, weil sie primär neuen Wortschatz und neue Grammatik vermitteln sollen. Wenn du die Schüler aber an ‚normale‘ Texte heran führst, die dazu gesprochen oder geschrieben werden, um mit Interesse gehört oder gelesen zu werden, dann wirst du erstaunt sein, wie einfallsreich deine Schüler sind, um dahinter zu kommen, was gesagt wird oder geschrieben steht.

- Das passiert dann wohl wieder alles wie von selbst!?

- Nein, natürlich nicht. Die Verstehensfähigkeit muss entwickelt werden, genau so, wie wir es von den produktiven Fähigkeiten gesagt haben - wenn du dich erinnerst.

- Aber sie kann nur entwickelt werden an Hör- und Lesetexten, die über dem Produk-

tionsniveau der Schüler liegen, damit sie auch was zu ‚knacken‘ haben.

- Ihr könnt ja erzählen, was Ihr wollt, aber Grundlage fremdsprachlichen Verstehens ist doch wohl immer noch eine ausreichende Anzahl an bekannten Wörtern und grammatischen Strukturen.

- Wenn du daran fest hältst, wirst du deine Schüler nie für die fremdsprachliche Kommunikationswirklichkeit tauglich machen können, zumindest nicht in den ersten vier Lernjahren - die für die meisten Schüler die einzigen und letzten sind.

- Also, nun sagt schon, wie Ihr die Schüler ‚wirklichkeitstauglich‘ machen wollt.

- *Da die einzelnen methodischen Schritte, die Sie jetzt mit Recht erfahren wollen, für Lese- und Hörverstehen unterschiedlich sind, werden wir sie getrennt behandeln. Damit tragen wir auch unserer Forderung nach konsequenter Unterscheidung von Hör- und Lesetexten Rechnung. Fangen wir mit dem Leseverstehen an, weil die notwendigen Strategien zunächst hier eingeübt werden.*

7.1 Leseverstehen als Selbst- und Welt- erfahrung

Ein schriftlich vorliegender Text zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass er - im Gegensatz zum ‚flüchtigen‘ Hörtext - ohne Zeitbeschränkung zur Verfügung steht, d.h. beliebig lange und immer wieder angeschaut werden kann, dass man vor- und zurückspringen, bestimmte Stellen suchen und vergleichen kann. Das Gedächtnis ist hier weit weniger gefordert als beim Hören, und alles kann theoretisch in einem vom Leser selbst bestimmten Tempo geschehen.

- ... was bei der Klassenlektüre ja wohl kaum praktisch zu realisieren ist.

- Gerade deshalb wäre es gut, wenn neben der immer noch zu oft dominierenden Klassenlektüre auch in der Schule andere Leseformen mehr zum Zuge kämen, wie z.B. die ‚lecture individuelle‘, das Lesen zu zweit oder in der Gruppe (vgl. Kap. 6.3.4).
- Auch hier scheinen Sie also auf ‚selbständiges‘ Lesen abzielen.
- Ja, die Frage lautet tatsächlich: Wie mache ich meine Schüler auch in der Fremdsprache zu kompetenten Lesern?
- ... wo sie es oft doch noch nicht einmal in der Muttersprache sind!
- Ich halte es nicht für unmöglich, dass der Fremdsprachenunterricht dazu beitragen kann, die immer größer werdenden Defizite in der Lesekultur in Zusammenarbeit mit dem Muttersprachenunterricht zu verringern.
- Und wie wollen Sie dieses hehre Ziel erreichen?
- Durch Förderung der Analysefähigkeit.
- Das klingt nach Elitedenken. Die Mehrzahl der Schüler ist dadurch überfordert.
- Es ist Ihnen sicher schon aufgefallen, dass beim Bausteinkonzept sehr viel von Analyse, Bewusstsein und Denken die Rede ist, doch bisher hat noch keiner von Ihnen das Konzept deshalb als ‚elitär‘ abgetan.
- Ich kann dieses Argument der Überforderung nicht mehr hören. Der angeblichen allgemeinen Denkfaulheit kann man doch nicht einfach nachgeben! Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man Schüler durchaus zum Denken motivieren kann.
- Ich finde ebenfalls, dass gerade der Fremdsprachenunterricht hier sehr viel tun kann und muss, um den Schülern wieder Freude am Denken und Analysieren zu vermitteln.
- Aber Vorsicht! Hier ist kein formales Denken gemeint, sondern - wie wir es immer gezeigt haben - ein für die Schüler

greifbares und sinnvolles Analysieren, das sie als Lernerleichterung empfinden.

- Damit meint Ihr wohl das Zerlegen der Sätze in Bausteine, das sie bei der Textproduktion eingeübt haben?

- Ja genau. Diese Analysefähigkeit wird nun auch bei der Textrezeption eingesetzt. So wie ich beim Sprechen oder Schreiben die formalen Entsprechungen für den Handlungsträger, die Handlung, das Objekt, die Umstände, die logische Verknüpfung usw. finden muss, so gilt es, bei der Rezeption in umgekehrter Richtung aus den gegebenen Formen den Handlungsträger, die Handlung, das Objekt usw. herauszufinden.

- Aber das geht doch auch nur, wenn die Formen, also die Wörter, bekannt sind! Wenn ich zu viele nachschlagen muss oder die Grammatik nicht kenne, wird die Lektüre zum Frust.

- Lass die Schüler doch einfach mal raten, was die unbekanntes Wörter denn bedeuten könnten, und du wirst sehen, wie kreativ sie werden.

- Damit erziehe ich sie ja zur Ungenauigkeit! Das kann ich nicht verantworten.

- Auch den unterschiedlichen Lernerotypen würde man damit nicht gerecht.

- Ihre Reaktionen sind, glaube ich, vor allem auf die negativen Assoziationen zurück zu führen, die sich für Sie mit dem Ausdruck ‚Raten‘ verbinden. Deshalb möchte ich hier wieder mal ein wenig ausholen.

Die Konzentration auf die bekannten Sprachformen und die Aufstellung von Sinn-Hypothesen über das, was sich hinter den unbekanntes Formen verbirgt, sind Strategien, die jedem Sprachbenutzer aus seiner muttersprachlichen Praxis des Verstehens vertraut sind. Man kennt und versteht kaum je alle ‚Wörter‘ und mobilisiert deshalb quasi automatisch seinen Verstand, seine Logik bzw. seine Erfahrungen, um das Fehlende sinnvoll zu ergänzen. Ohne die

Aktivierung dieser nichtsprachlichen Erfahrungen aus der Wirklichkeit - die Rezeptionstheorie hat dafür den Ausdruck top-down geprägt - gibt es kein sprachliches Verstehen. Die Strategie funktioniert allerdings nur, wenn sie ergänzt bzw. ausbalanciert wird durch die sog. bottom-up-Strategie, die von den Informationen der sprachlichen Basis ausgeht. Zu dem Verhältnis von bottom-up und top-down gibt es für den fremdsprachlichen Bereich sehr kontroverse Meinungen. Aus dem Umfeld des traditionellen Fremdsprachenunterrichts ist oft die These zu hören, dass ohne solide Kenntnisse im Bereich von Wortschatz und Grammatik keine sinnvollen Hypothesen möglich sind, die top-down-Strategie also in den ersten Lernjahren noch gar nicht greifen kann. Das Baustein-konzept setzt dagegen, dass die top-down-Strategie eine umso größere Bedeutung gewinnt, je schmaler die sprachliche Basis ist.

- Da bin ich aber gespannt, wie Sie das praktisch hinkriegen wollen.
- Durch die Arbeit mit den Bausteinen - vor allem durch die Variierung von Lexik und Grammatik innerhalb der Strukturmuster - sind die Schüler daran gewöhnt, in größeren Einheiten zu denken. Sie ‚kleben‘ nicht mehr an einzelnen isolierten Wörtern, sondern sehen diese in ihrem funktionalen Zusammenhang und können sie den entsprechenden Bausteinen zuweisen. Hinter den Bausteinen stehen ja immer bestimmte Funktionen. Und diese Funktionen repräsentieren Antworten auf die Frage: Wer oder was hat was, wo, wodurch, warum, wie, wann mit wem oder was getan? Hier setzt das sog. ‚intelligente Raten‘ an - der Ihnen vielleicht bekannte Fachausdruck dafür heißt „Inferieren“ - das Teil der top-down-Strategie ist. Vorbedingung dafür, dass das Raten nicht zu abstrusen Fantastereien führt, ist nicht die Bekanntheit möglichst vieler Wörter, sondern die Bekanntheit bestimmter Wörter, nämlich

der sog. Inhaltswörter, vor allem der Substantive und Verben. Diese fungieren gleichsam als Schlüssel, indem sie gedankliche Assoziationen aufrufen, die den Weg zum Verständnis weisen. Diese Assoziationen betreffen mehr oder weniger umfangreiche Wirklichkeitsaspekte, angefangen von den Kollokationen bis zu ganzen Vorstellungsräumen oder Erfahrungsschemata.

- Bitte ein Beispiel!
- Bestimmte Verben stehen nur zusammen (Kollokationen) mit bestimmten Substantiven bzw. umgekehrt. Ist also das Verb bekannt, kann das Objekt (oder auch das Subjekt) erschlossen bzw. in seiner Bedeutung eingekreist werden: Ein Verbbaustein mit *fumer* ruft als Objekt *Pfeife, Zigarette, Zigarre* usw. auf - als Subjekt kommen viele Personen, aber wenige Sachen infrage, wie z.B. *Schornstein, Trümmer* usw. Ein Subjektbaustein mit *le soleil/ la lune* ruft nur relativ wenige Verben auf, wie z.B. *scheinen, aufgehen, untergehen*. Wenn in einem Umstandsbaustein die Ortsangabe bekannt ist, z.B. *café/ restaurant* oder *zoo* oder *prison*, so ruft dieses Schlüsselwort im Kopf des Lesers ein bestimmtes Schema auf und er kann sich vorstellen, was sich - normalerweise - an solch einem Ort befindet bzw. was sich dort ereignet. Dieses Vorwissen geschickt einzusetzen, ist eine der wichtigen Strategien, die man mit den Schülern trainieren muss, und zwar umso mehr, je weniger Vokabular sie kennen.
- Jetzt wird mir das ‚Raten‘ etwas durchsichtiger und sympathischer.
- Was ist denn mit der „Semantisierung durch die Schüler“ gemeint?
- Möglichkeiten der Bedeutungserschließung (s. Kap. 4.1, Abb. 10), wie z.B. der Rückgriff auf die Wortbildungsregeln und das Erkennen der Grundbedeutung, die vom Schüler geleistet werden können.

- Und was ist mit der Benutzung des Wörterbuchs?

- *Die bedarf - wie schon bei der Produktion erwähnt (s. Kap. 6.3.4) - einer besonderen Schulung. Das zweisprachige sollte im Übrigen möglichst bald durch ein einsprachiges Wörterbuch ergänzt werden, um den gefundenen Eintrag gegen zu checken.*

- Es gibt da doch auch die sog. ‚Vorentlastung‘. Spielt die bei euch keine Rolle?

- Wir setzen alle bekannten Techniken und Strategien ein, soweit sie den Schüler nicht unnötig bevormunden, d.h. ihm etwas vorsezen, was er selber hätte tun können.

- Man muss aber doch die manchmal beträchtlichen Leistungsunterschiede berücksichtigen.

- Den Schwächeren verhilfst du in der Regel dadurch zu größerer Kompetenz, dass du sie bei der Eigentätigkeit stärker anleitest, nicht aber durch stärkere Verstehenshilfen.

- Durch Hinweise auf die Textsorte, das Thema, die Situation, die Rollenkonstellation und andere Vorinformationen lässt sich ein bestimmter Erwartungshorizont aufbauen. Dieser ermögliche den Lernenden durch Mitdenken und Miterleben das Erschließen eines Textes, der ihnen sonst - wegen des sprachlichen Schwierigkeitsgrades - verschlossen bliebe.

- Aber die sprachlichen Schwierigkeiten könnt Ihr doch nicht einfach ignorieren.

- *Nein, aber sie werden anders bewertet. Manches muss bekannt sein oder gegeben werden, anderes muss erläutert werden und einiges kann auch einfach stehen gelassen werden.*

- Zum Beispiel?

- *Die Bedeutung der Schlüsselwörter muss unbedingt sichergestellt werden. Unbekannte Grammatik ist dagegen kein großes Problem. Wenn in einer Erzählung oder*

einem Roman z.B. das Passé simple begegnet, kann ich es als eine weitere Vergangenheitsform kurz erläutern und es mit dem Passé composé der mündlichen Rede vergleichen. Die einzelnen Verbformen muss ich nur erklären, wenn die Grundform nicht ersichtlich ist, wie z.B. bei fut, eut oder fis (3. Person Singular - der häufigsten Form in Geschichten) oder bei den anderen Verben auf -oir, die ein -u-, ein -eu- oder ein -i- als Signalvokal haben. Die Personen sind ja aus dem Subjektbaustein bzw. aus dem vorgestellten Pronomen ersichtlich. Die Konjugationskästchen mit den Verbendungen kann man sich also sparen. Mit undurchsichtigen Subjonctif- und Partizipialformen (soit, puisse - ayant, étant) verfährt man genau so.

- Wie sieht denn die „schülergesteuerte Textauswertung“ aus? Offenbar wird doch noch etwas gemacht mit dem Text, oder fällt die gewohnte Spracharbeit, die normalerweise mit den Texten verbunden ist, völlig weg?

- Was mit dem Text gemacht wird, hängt davon ab, wie die Schüler auf ihn reagieren. Da wir sehr viel mehr Texte (mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden) lesen lassen, werden sie auch ganz unterschiedlich ausgebeutet.

- Aber das Verständnis muss doch irgendwie gesichert werden.

- Da die Schüler eine andere Einstellung dem Text gegenüber haben, können wir davon ausgehen, dass sie ihre Verständnisprobleme selbständig angehen, natürlich auch durch Fragen an den Lehrer. Im Übrigen gibt es immer (mehr oder weniger umfangreiche) Inhaltsangaben, die - wenn das Produktionsniveau noch nicht reicht - auch in der Muttersprache gegeben werden.

- Wenn sie in der Fremdsprache erfolgen, so hatten wir schon gesagt (s. Kap. 6.3.4), dass diese Zusammenfassungen einen realen Hintergrund haben, weil sie den Mitschülern meist etwas mitteilen, was sie

noch nicht wissen bzw. was sie für ihre eigene Lektüre brauchen.

- Das hängt dann wohl mit den „individualisierenden Aufgabenstellungen“ bei eurer Textarbeit zusammen.

- Ja. Wir verteilen die Lektüre möglichst oft auf einzelne Schüler oder Schülergruppen und lesen eigentlich nur am Anfang zusammen, um ihnen zu zeigen, wie man allein mit dem Verstehen zurechtkommt.

- Auch die Fragen der Mitschüler zum Inhalt sind sozusagen echt und können dazu beitragen, das Textverständnis voran zu bringen. Es geht hier ja nicht um Leistungskontrolle, sondern um das gemeinsame Bemühen, interessierende Texte zu verstehen.

- Und die Interpretation?

- Die läuft so gut und so interessant, wie die Schüler sie von sich aus wollen und wie du sie sprachlich vorbereitet hast.

- Also eigentliche Spracharbeit, ich meine die Arbeit am Wortschatz und der Grammatik, gibt es bei euch keine.

- Doch, aber anders - wie üblich. Wir lassen die Schüler selbst entscheiden, welche sprachlichen Formen sie aus der Lektüre in ihren produktiven Sprachschatz übernehmen wollen. Das können einzelne Inhaltswörter sein - Substantive, Adjektive, Verben - die sie in der ELG in dem entsprechenden systematischen Zusammenhang wieder finden und lernen. Das können aber auch ganze Strukturen sein, die sie unter den entsprechenden Strukturmustern finden und lernen.

- Ihr traut den Schülern ja erstaunlich viel zu!

- Ich kann dir sagen: Mit motivierten Schülern ist das, was dich wundert, im Grunde gar kein Wunder. Es ist die radikal andere Einstellung dem Text gegenüber, die das bewirkt.

- Nun wüsste ich aber doch noch gerne, wo Ihr diese so ungeheuer motivierenden Texte her kriegt und welche Textsorten Ihr wählt?

- Grundsätzlich sind alle Textsorten möglich: Gebrauchstexte, Informationstexte, Unterhaltungstexte, anspruchsvollere Literatur, Fachtexte.

- *Was die Herkunft vor allem der fiktiven Texte betrifft, so haben wir da allerdings noch ein massives Problem. Es gibt leider kaum echte Lesetexte für die ersten beiden Jahre. Wir behelfen uns damit, dass wir die von den Schulbuch-Verlagen angebotenen Texte grundsätzlich ein Jahr früher einsetzen. Im ersten Lernjahr schreibt der Lehrer evtl. selbst Briefe der (fingierten) französischen Briefpartner - soweit wir keine echten haben - die im Inhalt den Schülerbriefen ähneln, in der Form aber über sie hinausgehen. Oberster Grundsatz ist: So früh wie möglich Originalliteratur, und zwar entsprechend der jeweiligen Altersstufe. Der Inhalt ist das Entscheidende, nicht die Form (die übrigens bei der Kleinkindliteratur grammatisch genauso ‚schwierig‘ ist wie bei der Kinder- und Jugendliteratur).*

- Ich lese bzw. meine Klassen lesen z.B. sehr gerne die Jugendbücher von Daniel Pennac. Für die auch in einem Schulbuch-Verlag erschienene Abenteuergeschichte « Kamo. L'Agence Babel » benutzen wir allerdings lieber die Originalfassung (Folio Junior) - ohne Worterklärungen und mit den kongenialen Originalzeichnungen von Jean-Philippe Chabot. Ich finde, es macht einen großen Unterschied, ob die Schüler das Gefühl haben, eine Schullektüre in der Hand zu halten oder ein Buch, das auch ihre gleichaltrigen französischen Partner lesen.

- Ich hab' noch eine Frage: Lasst Ihr laut lesen oder nicht?

- Wir haben da eine Strategie entwickelt, die wir „Mithörendes Lesen“ nennen.

Zur Beschleunigung des Lesetempos und zur Verifizierung der richtigen Graphem-Phonem-Zuordnung (s. Kap. 6.2, Exkurs 5) lesen die Schüler den Text zusammen mit dem Lehrer oder einer Stimme auf Tonträger. Das macht ihnen meist sehr viel Spaß.

- Es kommt auch vor, dass ein Schüler eine bestimmte Passage zum Klingen bringen will, weil er sie besonders schön findet.
- Aber wir machen keine Ausspracheübungen, bei denen die Lust am Text verloren geht.
- *Die ‚Lust am Text‘ scheint mir ein gelungener Schluss für den ersten Teil dieser letzten Diskussionsrunde, denn damit dürfte auch der Sinn der Überschrift klar geworden sein. Wenn die Lernenden merken, dass das Lesen die Möglichkeit bietet, ihren Horizont zu einer umfassenderen Selbst- und Welterfahrung zu erweitern, dann können wir hoffen, das Tor zur Lesekultur geöffnet zu haben.*

7.2 Hörverstehen als Teilhabe am fremdkulturellen Leben

- *Der zweite Teil, das Hörverstehen, steht unter einem ähnlich anspruchsvollen Titel. Da der Anteil an mündlicher Kommunikation - im privaten wie im öffentlichen und medialen Bereich - in den letzten Jahrzehnten stetig gewachsen ist, scheint eine Teilhabe am kulturellen Leben der fremdsprachigen Partner undenkbar ohne eine möglichst umfassende, wenn auch nicht unbedingt detaillierte Hörverstehensfähigkeit. Damit diese Forderung nicht utopisch bleibt, muss die Entwicklung des Hörverstehens (die nach wie vor ein Stiefkind der fremdsprachlichen Didaktik ist) systematisch angegangen werden. Wir werden die einzelnen Problembereiche nacheinander erörtern.*

Die Hauptschwierigkeit beim Hören ist ja die Flüchtigkeit des an unserem Ohr vorbei

ziehenden Lautkontinuums. Dieses Lautkontinuum gilt es zu zerlegen, und zwar in möglichst sinntragende Einheiten.

- Vermute ich richtig, dass Ihnen auch da die Bausteine wieder zu Hilfe kommen?
- *Ganz recht. Die Bausteine erweisen sich nämlich - wie könnte es anders sein - bei der mündlichen Kommunikation auch durch ihre rhythmische Struktur als funktionale Sinneinheiten, denn der Klang einer Sprache dient vor allem der Sinnfindung, oder auf eine Formel gebracht: unité de sens = unité rythmique.*
- Das funktioniert aber nur, wenn die Schüler an die normale Aussprache gewohnt sind, d.h. wenn sie die Bausteine und ihre Aneinanderreihung in der *chaîne parlée* (s. Kap. 6.1.2 und 6.2.2) so im Ohr haben, wie sie ihnen jetzt im Hörtext begegnen.
- Bitte noch mal Beispiele!
- Die Aussprachebesonderheiten, die sich aus *Elision* (à l'opéra - pas d'espoir), *Enchaînement* (pour eux - à neuf heures - avec elle) und *Liaison* (les Etats-Unis - en attendant) ergeben, müssen bekannt sein, da das durch den vorangestellten Konsonanten ziemlich verfremdete Wort sonst nicht erkannt werden kann. Eine weitere Verfremdung ergibt sich durch den Wegfall des e-muet z.B. bei *le, me, ne, te, se*. Das vorangehende Wort endet auf l, m, n, t, z.B. *Tu as le [al] téléphone.*
- Hier sind noch ein paar Beispiele aus den Hörspielen, die auch von uns Studenten damals nicht leicht zu segmentieren waren: *Cette fois-ci il est allé trop loin - Il y a assez d'éléments contre lui - C'était, si j'ose dire, un trop beau coupable - Je crois que c'est concluant, inspecteur.*
- *Wenn ich einen Baustein in seiner Funktion erkannt habe, kann ich ein mir bekanntes Inhaltswort als Sinninsel benutzen, um die nicht verstandenen Teile des Bausteins zu ergänzen, zu inferieren. So könnte z.B.*

das unvollständig gehörte il ... all[e] ergänzt werden zu il est allé oder il veut aller oder il aime(raît) aller. C'est une ... idée kann mit verschiedenen Adjektiven vervollständigt werden: C'est une bonne/excellente/mauvaise idée. Allerdings ist die Länge der Ergänzung im letzten Beispiel nicht beliebig. Die Prosodie bestimmt hier die Silbenzahl und damit die Länge der unité rythmique.

- Die Hypothesen der Schüler werden durch wiederholtes Hören auf ihre Tauglichkeit getestet. Der mögliche Sinn wird immer weiter eingekreist, bis zu dem Punkt, wo kaum noch Alternativen übrigbleiben. So kann man ‚verstehen‘, ohne jedes Wort oder jedes grammatische Phänomen zu kennen.

- *Allerdings müssen beim Hören nicht nur die lexikalischen, sondern auch die morphosyntaktischen Informationen und die Signale der grammaire phonique realisiert werden. Bei den Verben können z.B. ausgesprochene Endkonsonanten die 3. Person Plural signalisieren.*

- Ist das nicht aber trotzdem alles ein bisschen zu vage??

- Die Frage ist, was du erreichen willst. Wir möchten den Schülern das Gefühl geben, dass sie von Anfang an imstande sind, bei normal gesprochenem Französisch etwas zu verstehen. Dieses Etwas wird dann allmählich immer mehr werden.

- *Die Erfolgserlebnisse erhöhen sich also mit der Quantität, dem Umfang des Verstandenen bei gleichbleibendem ‚normalen‘ Sprechtempo.*

- Was heißt hier normal?

- *Normgerecht, d.h. deutlich, nicht überschnell, aber mit allen typischen Merkmalen der gesprochenen Sprache. Neben- oder Störgeräusche, die allein schon das akustische Hören erschweren, halten wir allerdings für wenig sinnvoll. Später - etwa ab dem 4. Lernjahr - kann der Schwierig-*

keitsgrad dann durch Einbeziehung von regionalen und dialektalen Varianten erhöht werden. Die sprachliche Komplexität steigt parallel zur intellektuellen Fassungskraft der Schüler, ohne jedoch die Gedächtniskapazität durch eine zu große Informationsdichte zu überfordern. In dieser Dichte liegt ja der entscheidende Unterschied zu den Lesetexten - weshalb wir eine Trennung für unbedingt notwendig halten.

- Die Hörtexte werden also nur gehört - ohne jede schriftliche Unterstützung?

- Die Hörtexte werden grundsätzlich nicht schriftlich präsentiert. Es gibt da aber eine spezielle Technik, bei der wir das Gehörte teilweise mit dem Geschriebenen konfrontieren. Sie basiert auf dem Entsprechungssystem zwischen Klang- und Schriftgestalt, und zwar auf der Ebene der chaîne parlée (s. Kap. 6.1.2, Punkt 5).

- Wir arbeiten hier mit dem ‚mentalen Schriftbild‘ (s. Kap. 6.1.2, Punkt 9), d.h. die Schüler stellen sich das Gehörte abschnittsweise geschrieben vor und vergleichen es anschließend mit dem schriftlich vorliegenden Text. Sinneinheiten, die sie jetzt vom Schriftbild her verstehen, die aber beim Hören unverständlich geblieben sind, werden nun bewusst in ihrer Lautgestalt eingepreßt nach dem Motto: „Das, was so geschrieben wird, klingt (vor allem beim ‚normal‘ schnellen Sprechen) so.“

- Außerdem machen wir die Schüler mit typischen mündlichen Redefloskeln bekannt, die meist besonders schnell gesprochen werden und die man deshalb kennen muss, um sie überhaupt erfassen zu können, wie z.B. *c'est-à-dire - on peut dire que - je crois que - il faut bien le dire - eh bien - mais là - je dirais volontiers que - tu t'en souviens - tu sais/ vous savez.*

- Auch Strukturen mit der *mise en relief* gehören dazu, wie z.B. *C'est moi qui l'ai fait* oder Fehlstarts bzw. Neuanfänge: *Je fais du/ de la course à pied.*

- Aber die Zuordnung zu den funktionalen Bausteinen scheint mir durch bloßes Hören trotzdem sehr schwierig.
- Du darfst nicht vergessen, dass alle Verstehensstrategien vorher an schriftlichen Texten ausreichend geübt werden, so dass sie gleichsam ‚nur‘ zu übertragen sind.
- Na ja. Und wie weit reicht hier die ‚Selbständigkeit‘ der Schüler?
- *Der Lehrer muss ihnen am Anfang natürlich stärker helfen, z.B. vor dem 2. Hören durch Fragen, die ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Inhaltsaspekte lenkt, die sie aus dem Lautstrom herausfiltern. Später allerdings sollten die Schüler lernen, sich selber Höraufgaben zum Global- oder Detailverstehen zu stellen und so die Entwicklung ihres Hörverstehens zunehmend selbst verantworten.*
- Und was sind das nun eigentlich für Texte, an denen das Hörverstehen entwickelt wird?
- Zunächst einmal alles, was gesprochen wird, um den Unterricht selbst zu organisieren, also Ankündigungen, Anweisungen, Fragen, Erklärungen des Lehrers, aber auch die Beiträge der Schüler. Sprechen und Verstehen dieser französischen Unterrichtssprache werden möglichst von Anfang an eingeübt, wobei der Lehrer in seiner Rede systematisch über das Produktionsniveau der Lerngruppe hinausgehen sollte. Er kann dabei durch Gestik, Mimik und evtl. auch durch muttersprachliche Umschreibung das Gemeinte verdeutlichen.
- Ich sage am Anfang erst etwas auf Französisch, dann umschreibe ich es - etwas leiser, gleichsam zur Vergewisserung - auf Deutsch und dann wieder mit normaler Lautstärke auf Französisch. Allmählich gewöhnen sich die Schüler dann an die französischen Formulierungen.
- Bei den Dialogübungen der Schüler untereinander wird ebenfalls das Hörverstehen

gefordert, sonst kommen ja die falschen Antworten.

- *Für die ersten Wochen und Monate gibt es ja kaum wirklich motivierende Texte. Da fungiert hauptsächlich der Lehrer als Quelle für das Hörverstehen. Er kann z.B. mit relativ einfachen Worten etwas erzählen, was er selbst erlebt bzw. gelesen oder gehört hat. Bei einigem schauspielerischen Geschick wird er die Lernenden fesseln können, so dass sie sich anstrengen, aus dem wenigen, was sie ‚verstehen‘, das Ganze zu ‚erraten‘.*
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, einen bekannten Inhalt, z.B. eine aktuelle Nachricht, ein Ereignis oder auch eine Geschichte auf Französisch darzubieten. Das Wiedererkennen des Ganzen oder einzelner Teile ist dann als Erfolgserlebnis zu bewerten.
- Man kann auch Inhaltsfehler in seine Geschichte einbauen, die gegen den Sinn bzw. die Logik verstoßen, und sie von den Lernenden finden (und evtl. korrigieren) lassen.
- Und was ist mit den Hörtexten aus den Lehrbüchern?
- Soweit sie ansprechend sind, setzen wir sie natürlich ein, aber - wie gesagt - nur zum Hören.
- Und alle zusätzlichen Hilfen, z.B. durch weiteres schriftliches Material oder auch durch Bilder, werden verschmäht?
- Nein, nicht ganz. Wir lassen bei geeigneten mündlich dargebotenen Texten schon mal einzelne Teile bildlichen oder graphischen Darstellungen oder auch Überschriften sowie kurzen muttersprachlichen Inhaltsangaben zuordnen.
- Oder wir geben ein graphisches Schema bzw. Raster vor, in das die verstandenen Informationen (mit einfachen Worten) einzutragen sind.

- Ich formuliere auch *Multiple Choice* und Wahr/ Falsch-Äußerungen zum Hörtext, auf die ‚Gefahr‘ hin, dass die Schüler durch diese schriftlichen Äußerungen erst drauf kommen, aber das ist mir dann auch recht.
- Inhaltliche und sprachliche Vorentlastung kommt auch infrage?
- Selbstverständlich - wie beim Leseverstehen.
- Und wie ist es mit Lückentexten?
- Die setze ich manchmal bei komplexeren Hörtexten ein, wo die Segmentierung in Sinneinheiten schwierig erscheint. Die Auswahl-Elemente für die Lücken sind dann aber immer funktionale Bausteine, um die Analysefähigkeit zu trainieren.
- Man kann auch die einzelnen Bausteine eines Satzes, eines Textteils oder eines

kurzen Textes mischen und wieder sinnvoll (nach dem Gehörten) zusammen setzen lassen.

- *Grundsätzlich ist alles zu empfehlen, was die Fähigkeit des Hörverstehens entwickelt. Wir setzen dabei eher auf forderndes Fördern als auf ein Erleichtern, das nicht wirklich weiterbringt.*
- Ein sehr anspruchsvolles Verfahren zum detaillierten Verstehen ist z.B. die Transkription, also das Verschriften von Gehörtem. Manchen fortgeschrittenen Schülern macht das sehr viel Freude, anderen weniger. Aber da individualisierende Aufgabenstellungen auch für das Hörverstehen gelten, müssen ja nicht alle das gleiche machen.

Wir sind am Ende unserer sieben Diskussionsrunden angekommen. Es bleibt mir nur noch, Ihnen herzlich zu danken für Ihren temperamentvollen, engagierten Gesprächseinsatz, für Ihre Geduld und Ihre kritische Offenheit. Ich hoffe, das Diskutieren hat Ihnen ebenso viel Freude gemacht wie mir. Das gemeinsame Anliegen eines effizienten Fremdsprachenunterrichts hat es ermöglicht, praxisorientierte Theorie und reflektierte Praxis in einem, wie ich meine, fruchtbaren Dialog zusammenzuführen. Möge dieser Dialog weitere Kreise ziehen und vor allem dem akut bedrohten Französischunterricht in den deutschen Schulen neuen Auftrieb geben.