

**Krista Segermann**

## **Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexiko-grammatischen Formgebilden**

(veröffentlicht in: F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr 2001, S. 93-104.

Unser Französischunterricht ist auch heute noch überwiegend (d.h. gemessen an der tatsächlich dafür verwendeten Unterrichts- und auch Hausarbeitszeit) gekennzeichnet durch die Vermittlung von Vokabeln, von Erscheinungen der französischen Grammatik und - zeitlich weniger - von Aussprache und Orthographie. Zwar bemüht man sich, dies alles möglichst im Kontext, situativ und unter Berücksichtigung kommunikativer Gesichtspunkte zu bewerkstelligen, doch im Grunde verträgt sich das Postulat des kommunikativen Bezugs kaum mit den linguistisch geprägten Denkschemata, die das methodische Vorgehen des Unterrichts prägen, dem Denken in Wörtern als Lerneinheiten, dem Denken in systemgrammatischen Kategorien und vor allem dem Denken in methodischen Schritten, demzufolge zuerst bestimmtes systematisches 'Wissen' vermittelt, sozusagen ein 'Speicher', ein Modul angelegt wird (sei es das mentale Lexikon oder der formale Regelapparat der Morphosyntax), worauf dann die Anwendung dieses Wissens, neuerdings auch der Umgang damit bzw. die 'Strategie' folgt.

Die Herkunft dieser Denkschemata aus der Systemlinguistik bzw. der mathematischen Linguistik sowie aus den an der Künstlichen Intelligenzforschung orientierten Richtungen der Psycholinguistik macht zumindest deutlich, dass hier - aus verständlichen Gründen des Strebens nach wissenschaftlicher Genauigkeit - genau das ausgeklammert wird, was die lebendige menschliche Kommunikation, die Sprachbenutzung durch den normalen Kommunikationsteilnehmer, ausmacht und was deshalb auch in einem Sprachlernmodell unbedingt berücksichtigt werden müsste.

Die Vorgänge, die sich gehirnphysiologisch, psychologisch, soziologisch und unter vielen weiteren situationellen Einflussfaktoren bei der Übermittlung von Gedanken durch Sprache abspielen, sind auf so komplexe und vielfältige Weise miteinander verbunden, dass ein Modell des lebendigen Sprachvollzugs sowie ein darauf bezogenes Sprachlernmodell solange inadäquat erscheinen muss, wie es diese Vielfalt nicht durch integrative, interaktive, in flexiblen Kontinuen modellierende Konzepte auffängt. Isolierende, modulare, dichotomische Modelle (die mit einander ausschließenden Begriffspaaren wie Wissen - Können, deklarativ - prozedural, kognitiv - affektiv, bewusst - unbewusst usw. arbeiten) sind für die didaktische Modellbildung deshalb weit weniger geeignet.

Bei dem weihin ungesicherten, wenn auch sich rasant verändernden Stand der Forschung spricht einiges dafür, sich bei der Konzeption eines Sprachlernmodells auf einen Aspekt zu konzentrieren, der noch am ehesten geeignet ist, all die verschiedenen Einzelelemente funktional zu bündeln und ihr Zusammenspiel zu bewirken: der Sinn- oder Bedeutungsaspekt, der - so ist anzunehmen - der eigentliche Motor, der Auslöser dafür ist, dass sich der Mensch der Sprache bedient, und zwar nicht im luftleeren Raum, sondern unter ganz bestimmten situationellen und psycho-sozialen Bedingungen. Es ist der Mensch in seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität, in seiner Wahrnehmung und seinem Denken ebenso wie in seinem Fühlen und Handeln, es ist das ganze psycho-physische Netzwerk, das beim Sprechen in unserem Gehirn durch innere und äußere Faktoren in Gang gesetzt wird.

Für das normale Funktionieren von Sprache sind offenbar die Verknüpfungen zwischen den zu versprachlichenden Sinnkonzepten, also dem, was man sagen will, und den entsprechenden Formgebilden entscheidend. Ein Fremdsprachenunterricht, der gemäß seiner Lernzielvorgabe der mündlichen Kommunikationsfähigkeit die Schüler zum flüssigen Sprechen bringen will, müsste demnach erreichen, dass der Schüler für das, was er sagen will, ebenfalls möglichst umgehend die nötigen Formen zur Verfügung hat. Anstatt im Kopf des Schülers das System der französischen Sprache so aufzubauen, wie es uns in der beschreibenden Schulgrammatik vorgeführt wird und ihn die Sätze nach diesen Regeln und Paradigmata konstruieren zu lassen, müsste der Unterricht dafür

## Verknüpfung

sorgen, dass der Schüler sein 'Sinnkonzept' unmittelbar mit fremdsprachlichen Formen verknüpft. Diese Verknüpfung immer wieder aktiv stattfinden zu lassen, wäre die eigentliche Aufgabe der unterrichtlichen Methodik.

**Ein Modell des gesteuerten fremdsprachlichen Lernens, das sich an der Kommunikationsfähigkeit orientiert, müsste methodische Möglichkeiten der assoziativen Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexiko-grammatischen Formgebilden unter bestimmten situationellen und psycho-sozialen Bedingungen aufzeigen.**

Im traditionellen Unterricht werden die Sinnkonzepte in der Regel durch die Lehrbuchtexte geliefert. Der Lernende ist gehalten, die neuen Formen (Wörter und grammatische Strukturen) zu lernen, weil sie im Text vorkommen und weil er sie später bei der Produktion anwenden soll. Liefert man ihm dagegen die Formen als Entsprechungen für ein Sinnkonzept, das seinem eigenen Äußerungswunsch entspringt, so ist die Motivationslage entscheidend verändert. Die Verknüpfung geschieht dann sozusagen aus einer Primärmotivation heraus, in einem lernpsychologisch fruchtbaren Moment. Weil der Lernende das bekommt, was er haben will, ist er aus eigenem Antrieb bereit, die gegebenen Formen aufzunehmen und zu behalten, um seine fremdsprachliche Äußerungskapazität zu erhöhen.

**Die Lernmotivation lässt sich dadurch steigern, dass die zu versprachlichenden Sinnkonzepte durch die Äußerungswünsche der Lernenden bestimmt werden.**

Die beiden eben erläuterten Thesen umreißen im wesentlichen das übergreifende fremdsprachendidaktische Konzept, das den Unterrichtsversuchen zugrunde liegt, die gegenwärtig in einigen Thüringer Schulen durchgeführt werden. Einer der interessantesten Aspekte bei der Konkretisierung ist die Handhabung der lexiko-grammatischen Formgebilde, die wir mit dem vorläufigen Terminus der 'Lernbausteine' bezeichnet haben. Um ihren Stellenwert innerhalb des Unterrichts zu verdeutlichen, werde ich diesen zunächst kurz skizzieren:

Die Einführung von neuem Sprachmaterial geschieht anhand von Schülerdialogen. Lehrer und Schüler einigen sich über das jeweilige Thema, das sie versprachlichen wollen, und erstellen dann zusammen einen Dialog, indem sie überlegen, was man denn zu diesem Thema erfragen und mitteilen möchte. Die französische Versprachlichung der einzelnen Sinnkonzepte (die natürlich muttersprachlich umschrieben werden) geschieht ebenfalls gemeinsam. Der Lehrer liefert nur die jeweils neuen Formen.

Themen für das 1. Lernjahr waren z.B.: Moi et ma famille - L'album de photos - Où j'habite - Fiche amicale - Mon copain/ Ma copine - Mon école - Les vacances de Pâques - Après les vacances - Notre journée de randonnée usw.

Dies sind Themen, die sich in die übergeordneten Themenbereiche der Lehrpläne und folglich auch der gängigen Lehrwerke einordnen lassen. Der entscheidende Unterschied liegt eben darin, dass nun nicht mehr die Lehrbuchpersonen vorgeführt werden, dass nicht mehr über sie gesprochen wird, sondern dass die Schüler als sie selbst sprachlich agieren. Sie geben Auskunft über sich, über ihre Welt und wollen das Entsprechende von ihrem Partner erfahren. In diesem persönlichen Kontext erleben sie den Inhalt ihrer Äußerungen dann auch nicht mehr als banal und uninteressant. Die Fragen sind für alle Schüler gleich, die Antworten können in Details verschieden ausfallen. Jeder Schüler fertigt ein individuelles Dialogblatt mit ca. 10-15 Fragen und Antworten an. Diese Dialogblätter bilden die Grundlage für das eigene Lernen. Sie ersetzen gleichsam als Lernmaterial die Texte und vor allem die Übungen des traditionellen Lehrbuchs. Geübt werden immer wieder diese Schülerdialoge, die sowohl mündlich als auch schriftlich verfügbar sind und die meist in Partnerarbeit, aber auch im Gruppenwettbewerb oder als Leistungskontrolle abgerufen werden. Diese Sprech- und Schreibübungen umfassen sowohl das jeweils zuletzt behandelte Thema als auch die vorherigen Themen, so dass für ständige Wiederholung gesorgt ist.

Auf die Arbeit mit vorgegebenen Texten, die die mündliche und schriftliche Verstehensfähigkeit entwickeln, kann ich hier nicht eingehen. Nur soviel: Sie nimmt im Unterricht einen großen Raum ein. Durch die Texte, die von Anfang an über das jeweilige Produktionsniveau der Schüler

## Verknüpfung

hinausgehen, kommt vor allem die fremde Welt, die französische Kultur in das Blickfeld der Lernenden, so dass sich die Inhalte, über die die Schüler sprechen können und wollen, über ihre eigene kleine Welt hinaus erweitern.

Innerhalb dieses Unterrichts haben die 'Lernbausteine' nun die Funktion, dem Lernenden die Aneignung der Formenvielfalt der französischen Sprache zu ermöglichen, ohne dass - wie sonst üblich - die grammatischen Phänomene eins nach dem anderen systematisch behandelt werden, denn die traditionelle, durch das Lehrbuch vorgegebene grammatische Progression lässt sich ja in dem Augenblick nicht mehr realisieren, wo die Lernenden durch ihre Äußerungswünsche die Reihenfolge bestimmen.

Sprachliche Formgebilde, die das Pendant zu Ideen, Gedanken, Sinnkonzepten bilden, reichen über die Wortgrenze hinaus und schließen die Morpho-Syntax mit ein. Es handelt sich dabei um Syntagmen, um Wortgruppen mit grammatischen Markierungen in bestimmten syntaktischen Positionen. Eine Trennung von Lexik und Grammatik ist also in den „Lernbausteinen“ nicht mehr möglich - sowenig wie beim normalen lebendigen Sprachvollzug. Dass solche umfassenderen Formgebilde sozusagen als fertige Sprachmuster beim muttersprachlichen Sprechen eine große Rolle spielen, und zwar eine weitaus größere als bisher angenommen, das wird in der linguistischen, der psycho- und der neurolinguistischen Fachliteratur zunehmend diskutiert.

Die dort verwendeten Termini, *formulaic speech*, also etwa formelhafte Sprache, grammatikalisierte Lexik oder auch lexikalisierte Grammatik sowie Idiomatizität (s. Bibliographie), sind allerdings missverständlich, denn es handelt sich eben nicht nur um Idiomatismen im engeren Sinne, also sprachtypische Wendungen, Redensarten u.ä. und auch nicht nur um jene kommunikativen Routineformeln, die bestimmte stereotype Sprechakte verbalisieren (*Merci beaucoup - Au revoir - Je regrette - De rien* etc.) und auch nicht nur um verbindliche Floskeln wie z.B. die für den Diskurs typischen Wendungen *Comment dire? - Tu sais/ Vous savez - Je me trompe peut-être, mais - Il faut bien le dire - Je crois - Si j'ai bien compris*). Vielmehr ist - und das ist die eigentlich neue und wohl auch revolutionäre Hypothese - die gesamte Sprache betroffen. *Formulaic speech* - um diesen Ausdruck zu gebrauchen, denn es gibt noch keinen passenderen - ist nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Der kompetente Sprecher kann normalerweise für alle Sinnkonzepte, d.h. für alles, was er sagen will, die entsprechenden Formgebilde als fertige Einheiten abrufen.

Ein kreativer Umgang mit diesen Einheiten, d.h. ihr Einsatz als Strukturmuster mit variabler lexikalischer Besetzung, scheint allerdings nur deshalb möglich, weil zuvor die zugrundeliegende Struktur 'erkannt' wurde, also ein analysierender Abstraktionsprozess stattgefunden hat, der beim Mutterspracherwerb unbewusst verläuft. Nach Abschluss des Spracherwerbs stehen dem kompetenten Sprecher weiterhin verschiedene Verarbeitungsmöglichkeiten zur Verfügung, sowohl holistische als auch analytische, sowohl bewusste als auch unbewusste, und diese verschiedenen Verarbeitungsarten sind nicht so streng voneinander zu trennen, wie es die dichotomischen Begriffspaare erscheinen lassen. Die Prozesse befinden sich vielmehr auf einem Kontinuum, auf einer beweglichen Skala zwischen zwei Polen des Mehr oder Weniger. Die Inanspruchnahme der einen oder der anderen Verarbeitungsmöglichkeit hängt von vielen verschiedenen, vor allem auch situationellen Faktoren ab. Wir können beim Sprechen einerseits auf sozusagen fertig vorliegende Formulierungen zurückgreifen, die wir nicht nach bestimmten Regeln erst noch 'generieren' müssen, wir können jedoch - bei auftretenden Schwierigkeiten - uns an gewisse Gesetzmäßigkeiten erinnern und dann, mehr oder weniger bewusst, unsere Äußerungen entsprechend konstruieren, überprüfen, korrigieren.

Was bedeutet das nun für das Erlernen von Fremdsprachen? Kann die muttersprachliche Kompetenz der Schüler, die in unseren Französischunterricht kommen, sie dazu befähigen, ihren Sinnkonzepten auch fremdsprachliche Formgebilde zuzuordnen, die sie ebenso holistisch speichern und verfügbar haben wie die muttersprachlichen? Dies scheint möglich zu sein, und zwar unter folgender Bedingung: Die Lernenden müssen die mit der Muttersprache erworbenen analytischen Kenntnisse in bezug auf sprachliche Formen und deren Funktionen nutzen, um auf dieser Folie nun

## Verknüpfung

die fremdsprachlichen Formen zu ‘durchschauen’. Die ‘Lernbausteine’ werden zwar als Ganzheiten gelernt, sie können und müssen jedoch gleichzeitig von den Lernenden in ihrer Struktur erkannt werden. Sonst könnten sie nicht kreativ eingesetzt werden. Welche Verarbeitungsarten dabei von den einzelnen Schülern gewählt bzw. kombiniert werden, ob und wie sich das Strukturbewusstsein allmählich entwickelt, das sind offene Fragen für die empirische Unterrichtsforschung, die speziell den Faktor der Individualisierung des Lernprozesses ins Visier zu nehmen hat.

Anhand des Französisch-Curriculums unserer Erprobungsklassen möchte ich nun einige ‘Lernbausteine’ vorführen und die Arbeit mit ihnen erläutern. Ich greife dabei das grammatische Phänomen der Possessivbegleiter heraus.

### „L’album de photos“

1. Qui est-ce sur la photo? C’est **mon père**/ grand-père/ frère/ cousin/ oncle/ copain.  
C’est **ma mère**/ grand-mère/ sœur/ cousine/ tante/ copine.  
Ce sont **mes parents**/ grands-parents/ frères/ sœurs
2. Et là, c’est toi? Oui, c’est moi.  
Non, c’est **ma sœur**.
3. Et là, c’est **ton frère**/ père...? Oui, c’est **mon frère**.  
Non, c’est **mon oncle**
4. Et là, c’est **ta mère**/ sœur/ ...? Oui, c’est **ma mère**.  
Non, c’est **ma cousine**.
5. Et là, c’est **ton chien**/ chat...? Oui, c’est **mon chien**.  
Non, c’est le chien **de ma copine**.

Die Possessivbegleiter erweisen sich beim Thema „L’Album de photos“ als notwendig, wenn die Schüler ihre Photoalben mitbringen und kommentieren. Das natürliche Geschlecht der Personen macht die Unterscheidung zwischen *mon* und *ma* für die Schüler kognitiv leicht nachvollziehbar. Doch obwohl sie das Prinzip verstanden haben, sind Verwechslungen (*\*mon mère*, *\*ma père*) beim Sprechen nicht ausgeschlossen. Hier muss der Lernbaustein seine Wirksamkeit entfalten: Er besteht zunächst in der Verbindung zwischen dem Begleiter und dem spezifischen Substantiv. Diese Verbindung muss ‘ins Ohr’, um später als Ganzes abrufbar zu sein. Wichtig ist dabei, dass der Schüler die Personen, die er da benennt (Vater, Mutter, Schwester, Onkel usw), auch tatsächlich als Wirklichkeiten erlebt. Denn nur so findet die eben erläuterte Verknüpfung von Sinnkonzept und Formentsprechung beim Schüler unter Einbeziehung seiner leiblich-seelisch-geistigen Totalität statt.

Das sprachliche Formgebilde *mon père* oder *ma mère* wird bei der Ersteinführung (also beim ersten Photo) fest mit dem weiteren Formgebilde *c’est* verbunden. Erst beide zusammen ergeben für den Schüler in diesem ersten Augenblick das Sinnkonzept, das er hier versprachlichen will, nämlich die Identifizierung einer bestimmten Person auf einem Photo. Folglich lernt er hier den ganzen Satz als Formentsprechung. Er kennt die Bestandteile des Satzes; sie sind ihm anhand der muttersprachlichen Umschreibung klargemacht worden; sein Gedächtnis speichert ihn jedoch als Ganzes. Spätestens bei der Identifizierung des nächsten Photos wird vom Schüler die erste Tranferleistung verlangt; er begreift, dass sich das *c’est* auch mit anderen Formen verbinden lässt. Von *c’est mon père* kommt er also zu *c’est ma mère* oder umgekehrt. Damit hat er ein partiell verändertes Sinnkonzept versprachlicht, wobei ein Element gleich geblieben ist.

Der Umfang der ‘Lernbausteine’ passt sich also dem fortschreitenden Lernprozess an. Was zuerst als eine Einheit gelernt wird, wird später in weitere Bausteine aufgespalten, um kreativ verwendet werden zu können. Der Schüler erfährt also - manchmal sofort, manchmal erst später - dass das zunächst als Ganzes Gespeicherte aus Formgebilden besteht, die mit anderen eine neue Einheit eingehen können. In der Anzahl der verschiedenen Kombinationsmöglichkeiten liegt dann die



## Verknüpfung

sozusagen ‘produktive’ Kraft der einzelnen Minimal-Bausteine. Die minimale Größe wird jedoch in der Regel mehr als ein Wort umfassen.

Der Unterschied zu den bekannten, inzwischen als veraltet geltenden *Exercices structuraux* liegt darin, dass die Aufmerksamkeit des Lernenden sich primär auf die Verknüpfung von erfahrbarem Sinnkonzept und Formgebilde richtet und dass er dabei mit seiner ganzen Person beteiligt ist. Genau dieses persönliche Engagement macht es möglich, die Form anhand manchmal nur eines einzigen Beispiels im Gedächtnis zu speichern. Es werden keine Batterien von gleichstrukturierten Übungen abgefeuert, um die Form per Wiederholung einzuschleifen. Die Habitualisierung erfolgt durch die wiederholte Verknüpfung von individuellen Sinnkonzepten mit lexikalisch variierbaren Strukturmustern.

Es ist diese Erlebnisqualität, die das Lernen mit Lernbausteinen auch von den Übungen unterscheidet, die nach der Verteufelung des Behaviorismus im Zuge eines m.E. falsch verstandenen Kognitivismus in unseren Lehrbüchern fröhliche Urständ feiern, auch und gerade in der neuesten Lehrwerkgeneration, wie an drei Beispielen gezeigt werden soll.

Nicole montre des photos à Valérie. Complète par *mon, ma, ton, ta*.

Nicole: *Regarde, là, c'est ..... frère Udo.*

Valérie: *Ah, il est chouette! Et là, c'est ..... mère?*

Nicole: *Oui, et près de ..... mère, il y a ..... chat Bussi (etc.)*

(ETAPES 1, 1989, Carnet d'exercices, zu L3, S.17)

*Chers parents,*

*Je suis à Fès avec ..... amis. On est dans la famille de ..... copain Feisal. .... grands-parents sont très gentils. (etc.)*

(PASSAGES 1, 1998, Schülerbuch, L5, S. 61)

*Chez les Lacroix:*

*(le jean - sur le lit): Où est mon jean? - Ton jean? Il est sur le lit.*

*(les cassettes - sur l'étagère): Où sont mes cassettes? - Tes cassettes? Elles sont sur l'étagère. (etc.)*

(DÉCOUVERTES 1, 1994, Schülerbuch, L4, S. 34, Nr. 6)

Ob Einsetzübung innerhalb eines Dialogs oder eines als Fax-Text aufgemachten lückenhaften Briefes oder innerhalb von gleichstrukturierten Satzpaaren - der Schüler muss sich hier darauf konzentrieren, welche als Alternativen vorgegebenen Formen jeweils passen. Dazu muss er das erworbene Wissen: „Männliches Substantiv erfordert die Form *mon/ton*; weibliches Substantiv erfordert die Form *ma/ta*, Plural erfordert die Form *mes/tes*“ auf die Beispiele anwenden. Wenn er das Geschlecht des Substantivs nicht kennt (und es ihm auch nicht vorgegeben ist), kann er nur raten. Um die richtige Entscheidung zwischen den zwei bzw. drei Personen treffen zu können, ist eine Identifizierung mit den Lehrbuchpersonen erforderlich, wobei man wissen muss, wer wer ist. Geübt wird hier also die Anwendung von Wissen, eine kognitive Leistung, die - trotz aller kommunikativen Einkleidung - weder den Erlebnishorizont des Schülers berührt noch das Gedächtnis trainiert, um sprachliche Assoziationen zu festigen, die es ihm erleichtern würden, im Bedarfsfall die richtigen Formen für seine eigenen Äußerungswünsche verfügbar zu haben. Das, was durch diese sog. formzentrierten Übungen bewirkt werden soll, nämlich das unumgängliche Lernen der Formen, wird hier gerade nicht geleistet. Die darauf folgenden sog. mitteilungsbezogenen Übungen können folglich ebenso wenig funktionieren, weil die Basis, die Beherrschung der Formen, fehlt. Die allseits beklagten Sprechdefizite unserer Schüler zeigen dies zur Genüge.

In dem Konzept der ‘Lernbausteine’ tritt an die Stelle der expliziten Wissensanwendung der implizite Transfer bei der Erarbeitung neuer Sinnkonzepte, z.B. der Sinnkonzepte, die die Form des Possessivbegleiters erfordern. In unserem Curriculum ergaben sich nach dem Thema „L'Album de photos“ weitere Gelegenheiten bei den Themen „Où j'habite“ und „Fiche amicale“, einem bei den

## Verknüpfung

Schülern zur Zeit sehr beliebten ‘Freundschaftssteckbrief’, den wir auf Französisch erarbeiteten (s. Anhang).

Die jeweiligen Formen: *ton, ta, mon, ma, tes, mes, notre, votre* begegnen innerhalb von „Lernbausteinen“ unterschiedlicher Größe. Sie werden also nicht etwa als Alternative aus zwei Möglichkeiten ausgewählt, sondern fest mit ihrer spezifischen Umgebung (dem Substantiv oder dem präpositionalen Ausdruck, z.B. *dans ma chambre*) verbunden. Da die Schüler sich die Formen nur in der Verknüpfung mit ihrem individuellen Sinnkonzept merken, kann es durchaus sein, dass sich die einzelnen Formen unterschiedlich stark einprägen. Das hängt nicht nur von der Auftretenshäufigkeit ab. Eine wichtige Rolle kann z.B. auch die emotionale Beziehung zu den versprochenen Sinnkonzepten spielen, also zu den fotografierten Personen, der Wohnumgebung, den Vorlieben usw. Hier ist wieder viel Raum für sensible empirische Erforschung des individuellen Lernprozesses.

Das angebliche Bedürfnis der Lernenden nach der systematischen Darstellung grammatischer Phänomene verliert viel von seiner Dringlichkeit, wenn der Schüler sein unmittelbares Äußerungsbedürfnis befriedigt sieht. Dass es noch weitere Zugehörigkeitsbeziehungen bei den grammatischen Personen gibt, die man sprachlich ausdrücken kann, das ist jedem Schüler aufgrund seiner muttersprachlichen Kompetenz bekannt. Er kann also auch die allmähliche Vervollständigung des Paradigmas der Possessivbegleiter kognitiv gut nachvollziehen und muss nicht in Panik geraten, wenn dies nicht sofort geschieht. Ob und wie dann schließlich am Ende des Lernprozesses, d.h. wenn die entsprechenden Formen für die Kommunikation zur Verfügung stehen, eine Systematisierung erfolgen kann, das ist eines der empirischen Forschungsthemen in unseren Erprobungsklassen. Unser Bestreben geht dahin, die Schüler hier eigene Wege finden zu lassen. Die Systematisierung wird sicherlich anders aussehen als die aktuelle Kästchengrammatik. In dieser stehen die einzelnen Formen des Paradigmas alle gleichberechtigt neben- bzw. untereinander. In einem den natürlichen Kommunikationsbedürfnissen folgenden Curriculum werden sich dagegen bestimmte Formen als relevanter, d.h. als notwendiger erweisen als andere. Es findet also eine ganz andere Gewichtung der Formen statt.

Eine mögliche Systematisierung anhand von Lernbausteinen könnte z.B. wie folgt aussehen:

**J'ai** - douze/ treize ans  
**J'ai** - un frère/ une correspondante française  
**J'ai** - beaucoup de copines  
**J'ai** - un cochon d'Inde  
**J'ai** - une chambre pour moi  
**J'ai** - les cheveux blonds/ les yeux bleus  
**J'ai** - cours/ 33 heures de cours  
**J'ai** - froid / soif/ ...  
**J'ai** - de la fièvre/ de la chance  
**J'ai** - le temps/ la télé/ la radio/ le téléphone  
**J'ai** - la chance de ...  
  
**Je n'ai pas de** - frère/ frères/ chat/ chambre pour moi/ chance/ fièvre  
  
**Je n'ai pas** - le temps/ la télé/ la radio/ le téléphone  
**Je n'ai pas** - la chance de ...

**C'est** - toi/ ta cousine/ votre jardin/ un garçon/ qui ...?  
Mon chanteur/ film préféré, - **c'est** ...  
Ma chanteuse/ chanson/ couleur préférée, - **c'est** ...  
Mon numéro de téléphone - **c'est le** ...  
  
**C'est** - un quartier moderne/ un club de foot?  
  
**C'est** - où/ près de Weimar/ ici?  
**C'est** - à Paris/ à 10 km d'ici  
**C'est** - en Thuringe  
  
**C'est** - quand/ à quelle heure/ à huit heures/ demain?  
**C'est** - cet après-midi  
**C'est** - à huit heures du soir

<p><b>Je n'ai pas</b> - froid/ soif/ ...</p> <p><b>Je n'ai pas</b> - cours/ 33 heures de cours</p> <p><b>Tu habites</b> - à Iéna?</p> <p><b>Tu habites</b> - en Allemagne/ en Thuringe?</p> <p><b>Tu habites</b> - dans une grande ville/ dans un beau quartier/ dans un nouvel appartement?</p> <p><b>Tu habites</b> - dans le nord de l'Allemagne?</p> <p><b>Tu habites</b> - près de/ loin de l'école?</p> <p><b>Tu habites</b> - à combien de km de ...?</p> <p><b>Il y a</b> - combien d'élèves/ de musées - dans votre classe/ ville?</p> <p>Dans ma ville/ maison/ chambre/ école/ classe - <b>il y a</b> - une université/ un ascenseur/ deux étages/ beaucoup de salles de classe/ cinq garçons et quinze filles</p>
---

<p><b>C'est</b> - chouette/ gentil/ joli</p> <p><b>C'est</b> - vrai/ exact</p> <p><b>C'est</b> - facile, mais pas intéressant</p> <p><b>C'est</b> - plus pratique/ moins cher</p> <p><b>Ce n'est pas</b> - bien/ gentil</p> <p><b>Ce n'est pas</b> - vrai/ exact</p> <p><b>Ce n'est pas</b> - trop difficile</p> <p><b>Ce n'est pas</b> - plus cher</p> <p><b>Il est</b> - sept heures/ (grand) temps/ tard/ minuit</p>
---

Eine solche oder ähnliche Zusammenstellung - die Form ist noch völlig offen - erfolgt erst, wenn die Schüler die Strukturmuster, d.h. die 'Lernbausteine' beherrschen. Die Präpositionen und Adverbien z.B., die hier vielfältig vorkommen, haben die Schüler innerhalb eines bestimmten, erlebten Kontextes gelernt. Dadurch sind die Formen gegen Verwechslungen sozusagen resistent geworden; sie sind fest mit den umgebenden Formen verbunden. Lässt man die Schüler die Präpositionen dagegen im Auswahlverfahren einsetzen, wie dies in manchen Lehrbuchübungen immer noch gängig ist, so wird die Verwechslungsgefahr in geradezu perfider Weise heraufbeschworen. Wer die Präpositionen nicht schon ,beherrscht', hat im Grunde keine Chance.

*Chez Mme Audiard*

Complétez par: *près de / pour (2x) / chez / avec / contre/ dans / à (2x) / de*

1. *Patrick est ..... sa grand-mère ..... David.*

2. *Mme Audiard habite ..... Canteleu, ..... Rouen.*

3. *Ils sont ..... la salle de séjour et ils regardent un match ..... foot: Canteleu ..... Rouen. (etc.)*

(ETAPES 1, Carnet d'exercices, S.18, Nr. 4a)

Die Tauglichkeit der lexiko-grammatischen Formgebilde als 'Lernbausteine' kann zum einen im curricularen Fortgang des Unterrichts in den Erprobungsklassen getestet werden. Der eigentliche Prüfstein ist und bleibt die Art und Weise, wie die Schüler das andersartige Angebot der Einführung von Wortschatz und Grammatik aufnehmen und für ihren Lernprozess nutzen. Als flankierende Maßnahmen zur Eruiierung der 'Lernbausteine' bieten sich Korpusanalysen an. In Jena wird gegenwärtig ein ca. 150.000 Wörter umfassendes Korpus gesprochener Spontansprache auf solche lexiko-grammatischen Formgebilde durchsucht, um empirisch abgesicherte Hinweise auf die Relevanz der 'Lernbausteine' für die Sprachwirklichkeit zu erhalten. Eine weitere Möglichkeit der Überprüfung der Lerntauglichkeit besteht in der Analyse von Fehlerkorpora. Wenn sich erweist, dass Fehler innerhalb der 'Lernbausteine' besonders häufig sind (etwa durch falschen Gebrauch von Präpositionen, Artikeln, Pronomen etc.), so könnte das ganzheitliche Lernen von lexiko-grammatischen Formgebilden, denen sich bestimmte Sinnkonzepte zuordnen lassen, solchen Fehlern vorbeugen und damit den Lernprozess verbessern helfen.

## Bibliographie

- Bolander, Maria. (1989). Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In Hyltenstam, K. & Obler, L. (Hrsg.). *Bilingualism across the lifespan: aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 73-86.
- Cook, Vivian (1989). Universal Grammar theory and the classroom. *System*, 17 (2), 169-181.
- Coulmas, F. (1985). Lexikalisierung von Syntagmen. In Wunderlich, Dieter & Schwarze, Christian (Hrsg.). *Handbuch der Lexikographie*. Königstein: Athenäum, 250-268.
- Coulmas, F. (1985). Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 56, 47-66.
- Ellis, Rod (1984). Formulaic speech in early classroom second language development. In J. Handscombe, R. Owen & B. Taylor (Hrsg.). *On TESOL '83: The Question of Control*. Washington DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 53-65.
- Hyltenstam, Kenneth & Obler, Loraine K. (Hrsg.) (1989): *Bilingualism across the Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Meisel, Jürgen M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In Hyltenstam, K. & Obler, L. (Hrsg.). *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 13-40.
- Nattinger, J.R. & De Carrico, J.S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nattinger, James R. & De Carrico, Jeanette S. (1989). Lexical Phrases, Speech Acts and Teaching Conversation. *Vocabulary acquisition*. AILA-Review, 118-139.
- Raupach, Manfred (1984). Formulae in second language speech production. In H. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (Hrsg.) *Second Language Productions*. Tübingen: Narr,
- Sinclair, John. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: OUP
- Stubbs, M. (1997). Eine Sprache idiomatisch sprechen: Computer, Korpora, kommunikative Kompetenz und Kultur. In Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) *Norm und Variation*. (Forum Angewandte Linguistik. Bd. 32. Lang: Frankfurt a.M., 151-176.
- Vihmann, M.M. (1982). Formulas in first and second language acquisition. In L. Menn, L. & Obler, L. (Hrsg.). *Exceptional Language and Linguistics*. New York: New York Academic Press, 261-284.
- Weinert, Regina (1994). The role of formulaic language in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 180-205.
- Wray, A. 1992. *The focusing hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Yorio, C. (1980). Conventionalized forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 433-442.
- Yorio, C. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. In Hyltenstam, K. & Obler, L. (Hrsg.). *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 55-72.



### Anhang

#### „Où j’habite“

1. Tu habites dans quelle ville? J’habite à Iéna.
2. Tu habites dans une grande ville? Oui, la ville où j’habite est grande.  
Oui, j’habite dans une grande ville.  
Non, je n’habite pas dans une grande ville.
3. Tu habites dans quel quartier? J’habite à Winzerla / Lobeda.  
C’est un village où j’habite.
4. Tu habites dans un beau quartier? Oui, **mon quartier** est beau.  
Oui, le quartier où j’habite est beau.  
Oui, j’habite dans un beau quartier.  
Non, **mon quartier** n’est pas (très) beau.
5. Tu habites dans un nouvel appartement? Oui, j’habite dans un nouvel appartement.  
Oui, l’appartement où j’habite est nouveau.
6. **Votre appartement** a combien de pièces? **Notre appartement** a (quatre) pièces:
7. Tu as une chambre pour toi? Oui, j’ai une chambre pour moi.  
Non, je n’ai pas de chambre pour moi.
8. Tu partages ta chambre avec qui? Je partage ma chambre **avec mon frère / ma sœur/ mon cochon d’Inde.**
9. Qu’est-ce qu’il y a **dans ta chambre**? **Dans ma chambre**, il y a ...
10. Iéna, c’est où? C’est près de Erfurt / C'est en Thuringe..
11. Qu’est-ce qu’il y a **dans ta ville**? **Dans ma ville**, il y a ...
12. Vous avez une université? Oui, nous avons une université.
13. Iéna a combien d’habitants? Iéna a cent mille habitants.

#### „Fiche amicale“

1. Quel est **ton nom de famille**? N.N.
2. Quel est **ton prénom**? Je m’appelle ... / Je suis ...
3. Quel est **ton adresse**? J’habite onze, rue de X à Iéna.
4. Quel est **ton numéro de téléphone**? **Mon numéro de téléphone**, c’est le ....
5. **Ton anniversaire**, c’est quand? Je suis né(e) le dix novembre 1983  
C’est le vingt mai dix-neuf cent quatre-vingt-quatre.
6. Qu’est-ce que tu aimes faire? J’aime jouer du keyboard/ au foot/ avec mes perruches.  
J’aime faire de l’équitation/ du bowling /du vélo / du patin à roulettes/ de la gymnastique / de la boxe.  
J’aime lire/ écouter de la musique/ J’aime le bricolage.
7. Quelle est **la couleur de tes cheveux**? J’ai les cheveux blonds/ châains/ châain clair/ roux/ bruns.

## Verknüpfung

8. Quelle est **la couleur de tes yeux**?  
J'ai les yeux bleus/ gris vert/ vert marron/ bleu gris/ marron
9. Quel est **ton film préféré**?  
Titanic. / **Mon film préféré**, c'est .../ C'est (le film) ...  
Je n'ai pas de film préféré.
10. Quel est **ton groupe préféré**?  
**Mon groupe préféré**, c'est .../ C'est le groupe ...
11. Quel est **ton chanteur préféré**?  
**Mon chanteur préféré**, c'est .../ C'est ...  
Je n'ai pas de chanteur préféré.
12. Quelle est **ta chanteuse préférée**?  
**Ma chanteuse préférée**, c'est .../ C'est ...  
Je n'ai pas de chanteuse préférée.
13. Quelle est **ta chanson préférée**?  
**Ma chanson préférée**, c'est .../ C'est (la chanson) ...  
Je n'ai pas de chanson préférée.
14. Quel est **ton animal préféré**?  
J'aime les chiens/ les phoques/ les cochons d'Inde/ ...  
Je n'ai pas d'animal préféré.
15. Qu'est-ce que tu aimes porter comme vêtements?  
J'aime porter des jeans (noirs / bleus)/ des pull-overs/ des pulls larges/ des sweat-shirts/ des foulards/ ...
16. Quelle est **ta couleur préférée**?  
jaune/  
J'aime le vert/ le brun/ le bleu/ le violet/ le noir/ le rouge/ le gris.
17. Quelles sont **tes matières préférées**?  
musique/  
J'aime (assez) l'anglais/ le français/ le dessin/ la la biologie/ les mathématiques.  
J'adore le sport.
18. Quel est **ton professeur préféré**?  
**Mon professeur préféré**, c'est .../ C'est ...  
Je n'ai pas de professeur préféré.
19. Quel est **ton club de foot préféré**?  
club ...  
**Mon club de foot préféré**, c'est .../ C'est le  
Je n'ai pas de club de foot préféré.
20. Quel est **ton footballeur préféré**?  
**Mon footballeur préféré**, c'est .../ C'est ...  
Je n'ai pas de footballeur préféré.