

**Krista Segermann**

## **Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung<sup>1</sup>**

Die Forderung stammt aus den 70er Jahren<sup>2</sup>, doch sie war noch nie so dringlich. Man kann es auch schärfer formulieren: ihre Nichteinlösung droht die vielzitierte "unerfreuliche Situation" des Französischunterrichts<sup>3</sup> dramatisch zu verschlimmern. Die Schüler von heute sind immer weniger bereit (und deshalb auch nicht mehr fähig), so zu lernen, wie die Schülergenerationen vor ihnen. Die persönliche Entfaltung, die Frage nach dem Warum spielt in unserer Gesellschaft eine so dominierende Rolle, dass die Schüler sich nicht mehr in angebliche Notwendigkeiten fügen, deren Sinn sie nicht einsehen. War die Vertröstung auf den späteren Nutzen immer schon "pädagogisch unmoralisch"<sup>4</sup>, so wird sie heute nicht mehr akzeptiert und mit passivem Widerstand beantwortet. Wenn wir es nicht schaffen, unsere Schüler den Nutzwert und die Wirklichkeitstauglichkeit unseres Französischunterrichts handfest in jeder Stunde erleben zu lassen und so ihre durchaus vorhandene Motivation aufrechtzuerhalten, geht die Auszehrung weiter.

### **Die Äußerungswünsche der Schüler als Motor ihrer Lernmotivation**

Es wird in diesem Beitrag die These vertreten, dass der Französischunterricht (wie der Fremdsprachenunterricht im allgemeinen) mehr als jedes andere Fach dafür geeignet ist, auf die Wünsche der Schüler einzugehen, sich also an ihnen und ihren Bedürfnissen zu orientieren. Der sog. 'Sachzwang' ist hier nämlich sehr viel kleiner als in Fächern, in denen Wissen über bestimmte Sachgebiete zu vermitteln ist. Die zu vermittelnde Fremdsprache stellt keinen 'Inhalt' im eigentlichen Sinne dar. Sie bzw. das Wissen über sie ist ja nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Die Schüler brauchen die sprachlichen Formen, um sich in der Fremdsprache mit den Menschen der fremden Kultur verständigen zu können.

Man bedient sich der Sprache, wenn man einem anderen etwas darüber mit-teilen, d.h. mit ihm teilen möchte, was in einem selbst ist, etwas von dem, was an sinnlichen Reizen aus der Umwelt im eigenen Körper durchlebt und im eigenen Bewusstsein verarbeitet wird. Das heißt, Sprache als Medium des menschlichen Miteinander berührt die ganze Person, ihre Wahrnehmung und ihr Denken ebenso wie ihr Fühlen und Handeln. Sollen die Schüler die Fremdsprache in dieser ihrer eigentlichen Funktion erfahren, so müssen sie sie als Mittel zur Versprachlichung ihrer eigenen Äußerungswünsche erleben. Nur so werden die Formen der fremden Sprache für sie interessant. Die Motivationslage würde sich grundlegend ändern. Die Schüler selbst wären darauf aus, die notwendigen Formen zu bekommen, sie zu lernen und zu behalten, nicht um ihrer selbst willen, sondern um mit ihrer Hilfe ihre Äußerungskapazität zu erhöhen.

Kann diese motivationspsychologisch nahezu ideale Situation tatsächlich zum Ausgangspunkt des Unterrichts gemacht werden? Widersprechen dem nicht alle bisherigen methodischen Überlegungen und Vorgaben? Es ist doch gerade der Formenreichtum der französischen Sprache, der das Erreichen der kommunikativen Lernziele so sehr erschwert. Die Beherrschung der Formen ist schließlich die Grundvoraussetzung für die Kommunikationsfähigkeit. Diese letzte Aussage ist für sich genommen

---

<sup>1</sup> Veröffentlicht in: *Französisch heute* 1999, 281-293.

<sup>2</sup> Vgl. Heuer, Helmut (1978). Englischunterricht 'vom Schüler aus'. *Der Fremdsprachliche Unterricht*. (46), 21-32.

<sup>3</sup> Becker, Norbert (1997). Einleitung zum Thementeil. *Französisch heute*, (2), 100; Schneider, Franz (1998). Befragung eines Leistungskurses zum Französischunterricht. *Französisch heute*. (2), 216.

<sup>4</sup> Heuer, ebd., 23.

Schülerorientiert

sicherlich richtig. Die Frage ist nur: Was heißt hier eigentlich 'Beherrschung', und wie ist sie zu erreichen?

### **Der systemlinguistische Fallstrick**

Das während des Studiums erworbene sprachwissenschaftliche Grundlagenwissen gilt gemeinhin auch als Grundlage für den Sprachunterricht. Die Trennung der Sprache in drei verschiedene Ebenen: die phonetisch-intonatorische (bzw. die orthographische), die lexikalisch-semantische und die morpho-syntaktische Ebene ist uns durch die linguistische Beschreibung vertraut und hat von daher Eingang gefunden in unser didaktisch-methodisches Denken. Diese an systemlinguistischen Beschreibungsmodellen orientierten Denkschemata begegnen in der fremdsprachendidaktischen Literatur ebenso wie in den ministeriellen Lehrplänen und den Lehrerhandbüchern der Schulbuchverlage. Sie haben uns außerdem ein Leben lang begleitet, angefangen von der eigenen Schulzeit über die sprachpraktischen Übungen des Studiums bis zum gegenwärtigen Unterricht in der Lehrerrolle. Die systematische Darstellung der Grammatik, des Lexikons und - in geringerem Maße - der Phonetik/ Phonologie und Orthographie der Fremdsprache ist Ausgangspunkt für die Grammatik-, Wortschatz- sowie Aussprache- und Schreibkenntnisse, die der Lehrer seinen Schülern beizubringen hat. Dieses zu vermittelnde 'Sprachwissen' wird dann in einem zweiten Schritt von den Schülern in anderen sprachlichen Kontexten 'angewendet', um sich durch ausreichendes Üben allmählich in 'Sprachkönnen' zu verwandeln.

Ein solcher Unterricht ist auf eine grammatische Wissens-Progression angewiesen, die sich in den vorgegebenen Lektionstexten der Lehrbücher niederschlägt und den Unterrichtsablauf bestimmt. Da bleibt kaum Raum für die Äußerungswünsche der Schüler. Die Formen, die für deren Äußerungswünsche erforderlich wären, sind ja nicht kalkulierbar. Sie sprengen evtl. den Umfang der bis jetzt gelernten Lexik und Grammatik und würden so ein Chaos verursachen, das pädagogisch nicht zu verantworten wäre. Ein methodischer Aufbau, der sich bei der Vermittlung der Formen der französischen Sprache nach den Äußerungswünschen der Schüler richten wollte, muß in einem Unterricht, der seine Schüler vom systematischen Sprachwissen zum kommunikativen Können führen will, illusorisch erscheinen.<sup>5</sup>

Schülerorientierung verträgt sich also in der Tat schlecht mit dem traditionellen Fremdsprachenunterricht. Dass der dort begangene Weg schwierig ist, ja dass er für die Schüler zunehmend schwieriger wird, das zeigen die oft mehr als unbefriedigenden Ergebnisse zur Genüge. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler bei der Anwendung alle Formen, die sie einmal gelernt haben, sozusagen "gleichzeitig im Kopf haben" müssen<sup>6</sup>, könnte man an der Aufgabe verzweifeln - und viele Schüler kapitulieren in der Tat.

In dieser Situation muss die ketzerische Frage erlaubt sein, ob die aus dem systemlinguistischen Denken abgeleitete methodische Abfolge vom Wissen zum Können wirklich der einzig gangbare Weg ist? Sind nicht vielleicht auch andere Wege denkbar, um den Schülern zur Beherrschung der Formen der französischen Sprache zu verhelfen, und zwar zu einer Formbeherrschung, die Teil der Kommunikationsfähigkeit ist?

---

<sup>5</sup> Aus diesem Grunde stoßen auch die sog. 'alternativen Methoden' bei Lehrern der allgemeinbildenden Schulen sofort auf Ablehnung, wenn sie für die Orientierung an den Äußerungsbedürfnissen der Schüler plädieren.

<sup>6</sup> Es sei hier der Stoßseufzer einer Französischlehrerin wiedergegeben, die die besondere bzw. die schier unlösbare Schwierigkeit beim Erlernen der Fremdsprache so charakterisierte: "In jedem anderen Fach kann ich Teile, Ausschnitte behandeln, einen bestimmten Erdteil, eine bestimmte geschichtliche Epoche; in meinem Fach müssen die Schüler alle Formen auf einmal im Kopf haben, um sprechen zu können. Wie soll man das schaffen?"

Schülerorientiert

Als Mittel zum Zweck müsste die Formbeherrschung sich darin manifestieren, dass die Schüler für das, was sie sagen wollen, möglichst umgehend die nötigen Formen zur Verfügung hat - zumindest annähernd so, wie das beim muttersprachlichen Sprechen der Fall ist. Wenn sie die Formen erst in Gestalt von Einzelwörtern aus ihrem 'mental Lexikon' herausuchen, nach den gelernten Paradigmen und Regeln mit den richtigen morphematischen Affixen (meist Endungen) versehen und in die richtige syntaktische Ordnung bringen müssen, so erfordert dies erstens zu viel Zeit und zweitens zuviel kognitive Energie, was auf Dauer nicht durchzuhalten ist. Die Leistungen im freien Sprechen unserer Schüler bestätigen den Verdacht der kontinuierlichen Überforderung.

Vielleicht ist unser Wissensbegriff zu eng gefasst, zu einseitig und zu starr. Vielleicht sind die Vorgänge, die sich bei der Übermittlung von Gedanken durch Sprache abspielen, weit komplizierter, als dass sie sich durch solch ein relativ einfaches Wissens-Schema steuern ließen. Es gibt ganz offensichtlich unterschiedliche Möglichkeiten der kognitiven Sprachverarbeitung<sup>7</sup>, die sich auch überlappen können und deren Inanspruchnahme von vielen verschiedenen, vor allem auch situationellen Faktoren abhängt. Neben den bewussten, expliziten und analysierenden Prozessen, auf die unser Unterricht fixiert ist, laufen auch unbewusste, implizite, intuitiv-holistische Prozesse ab, die dennoch durchaus als kognitiv zu bezeichnen sind<sup>8</sup>. Das 'Wissen' um die strukturellen Gesetzmäßigkeiten der französischen Sprache, das die Schüler zweifellos brauchen, um 'korrekt' zu sprechen, müsste demnach nicht unbedingt in Form von Regelformulierungen, von Kästchen, Tabellen und Schemata durch den Lehrer im Kopf der Schüler aufgebaut werden.

Die möglicherweise individuell, von Schüler zu Schüler unterschiedliche Entwicklung des Strukturbewusstseins bedeutet nicht, dass die Schüler die fremdsprachlichen Formen erst am Ende korrekt verwenden können. Ein höherer Grad an Bewusstheit hat lediglich Auswirkungen auf die Transferfähigkeit und damit die Kreativität bei der Verwendung, nicht aber auf die Korrektheit der Verwendung selbst, d.h. auf die Verwendung in dem Kontext, in dem die Form zum ersten Mal begegnet.

Damit bekommt die 'Erstbegegnung' einen entscheidenden Stellenwert. Dass die Umstände der Erstbegegnung psychologisch wichtig sind, vermutet man schon lange. Dass das individuelle Engagement der Schüler, d.h. die Bedeutsamkeit für sie persönlich, dabei eine große Rolle spielt, ist ebenfalls unbestritten. Wenn nun die Äußerungswünsche der Schüler gerade in dieser hochsensiblen Situation als Auslöser für die Darbietung der neuen Form fungieren könnten, so wäre das lernpsychologisch günstige Engagement auf ein absolutes Maximum gesteigert.

Wie könnte nun die kognitive Verarbeitung und damit das 'Lernen' von Formen aussehen, die nicht in ihren formalen Systemzusammenhängen vermittelt, sondern als formale Entsprechungen von individuellen Sinnkonzepten auf Verlangen der Schüler geliefert werden?

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

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. Lexik und Grammatik sind in diesen Gebilden somit untrennbar miteinander verbunden.

Der Umfang dieser Formgebilde kann sehr unterschiedlich sein. Er wird durch den Umfang der Sinnkonzepte bestimmt, die hier ihre sprachliche Äußerungsform finden. Im folgenden seien

---

<sup>7</sup> Vgl. die z.Zt. rasant anwachsenden Forschungen aus diesem Wissenschaftszweig.

<sup>8</sup> Vgl. den Begriff des 'kognitiven Unbewußten' (*cognitive unconscious*), wie er z.B. bei A.S. Reber begegnet.

Schülerorientiert

exemplarisch einige der Äußerungen genannt, die Schülern im 1. Lernjahr (Klasse 7) als französische Formentsprechungen zu ihren (auf deutsch umschriebenen<sup>9</sup>) Sinnkonzepten gegeben wurden. Als auslösende und inhaltsbestimmende Situation dient das Gespräch mit dem (z.T. schon realen) französischen Partner, so dass alle Sinnkonzepte in Dialogform versprachlicht werden<sup>10</sup>:

**Thema: "Moi et ma famille"**

*Tu as quel âge?*

*J'ai douze/ treize ans.*

*Tu as des frères et sœurs?*

*J'ai un frère/ une sœur, mais je n'ai pas de sœur/ frère.*

**Thema: "Où j'habite"**

*Tu habites dans un beau quartier?*

*Oui, le quartier où j'habite est beau.*

*Tu as une chambre pour toi?*

*Non, je partage ma chambre avec ma sœur/ mon frère.*

**Thema: "Mon copain/ Ma copine"**

*Quelle est la couleur de ses cheveux?*

*Il/ Elle a les cheveux blonds/ bruns.*

*Qu'est-ce qu'il/ elle aime faire?*

*Il/ Elle aime jouer à l'ordinateur/ faire de la gymnastique /écouter de la musique.*

**Thema: "Mon école"**

*Comment vas-tu à l'école?*

*J'y vais en bus/ à pied.*

*Tu fais partie de la chorale?*

*Non, je ne fais pas partie de la chorale.*

**Thema: "Les vacances de Pâques"**

*Quand est-ce que les vacances de Pâques commencent?*

*Elles commencent le 24 mars*

*Combien de temps vas-tu rester chez ta cousine?*

*Je vais rester une semaine.*

**Thema: "Après les vacances"**

*Où est-ce que tu as passé les vacances?*

*J'ai passé quelques jours à Munich.*

*Tu t'es levé(e) tard le matin?*

*Oui, je me suis levé(e) très tard.*

**Thema: "Notre journée de randonnée"**

*Quand est-ce que vous êtes partis?*

*Nous sommes partis à neuf heures.*

*Vous avez fait combien de kilomètres?*

*Au total, nous avons fait 18 kilomètres.*

---

<sup>9</sup> Ein dogmatisches Einsprachigkeitsverständnis mag hieran Anstoß nehmen. Es handelt sich jedoch nicht um Übersetzung, sondern um die Notwendigkeit, den Äußerungswunsch in einer sprachlichen Form zu artikulieren.

<sup>10</sup> Das Unterrichtsmaterial stammt aus einem Projekt, in dem das hier vorgestellte Konzept in einigen Thüringer Schulen gegenwärtig erprobt wird, und zwar mit jeweils 10 Klassen im ersten und zweiten Lernjahr und mit zwei Klassen im dritten Lernjahr (Klassen 7-9). Das vollständige Material und eine Beschreibung des konkreten Unterrichtsverlaufs können bei der Autorin unter der angegebenen Anschrift angefordert werden.

Schülerorientiert

**Thema: "Ma journée"**

*Tu déjeunes à la maison?*

*Non, je déjeune à la cantine.*

*Quand est-ce que tu fais tes devoirs?*

*Je les fais vers deux heures.*

**Thema: "Ma correspondance"**

*Tu as reçu une lettre de France?*

*Oui, mon correspondant/ ma correspondante m'a envoyé une lettre.*

*Tu lui as déjà répondu?*

*Non, mais je vais lui répondre dans quelques jours.*

Die Äußerungen werden so dargeboten, dass die Schüler ihre Struktur durchschauen, d.h. dass sie verstehen, mit welchen formalen Mitteln die französische Sprache ihre Sinnkonzepte ausdrückt. Eine erklärende Bewusstmachung ist bei strukturellen Unterschieden zwischen Mutter- und Fremdsprache<sup>11</sup> unumgänglich. So ist den Schülern z.B. zu erklären, dass das Sinnkonzept der Altersangabe im Französischen nicht dadurch ausgedrückt wird, dass man "alt ist", sondern dadurch, dass man "Jahre hat (auf dem Buckel)". Die muttersprachliche Hilfsumschreibung macht die fremdsprachliche Struktur für jeden Schüler erkennbar und fassbar. Man kann hier auf vorhandenes 'Wissen' zurückgreifen, denn mit dem Erwerb ihrer Muttersprache haben unsere Schüler auch die kognitiven Kategorien zur Wahrnehmung, Verknüpfung, Kategorisierung und Hierarchisierung ihrer Umwelt, also allgemeine Organisationsprinzipien der Erfahrung erworben, mit deren Hilfe die Welt 'begreifbar' wird. So 'kennt' jeder Schüler die Kategorien von Ortsangabe oder Zeitangabe - der qualitativen oder quantitativen Bestimmung von Personen, Sachen oder Handlungen und Ereignissen - der Identifizierung von Personen oder Sachen - der Pronominalisierung - der Angabe des Vorhandenseins von Sachen oder Personen - der Angabe von Grund und Folgewirkung usw. Auch die bekannten grammatischen Kategorien von Person, Numerus, Tempus, Modus, Kasus lassen sich funktional, als Sinnkonzepte, fassen, nämlich dergestalt, dass man in einer Ich/Du/Sie/Ihr-Beziehung oder von dritten Personen spricht, von einer Person oder mehreren, von Gegenwärtigem, Vergangenem oder Zukünftigem, ob man es mit Tatsachen, Bewusstseinsinhalten, Werturteilen oder Gefühlsaussagen zu tun hat, wer Handlungsträger und wer Objekt der Handlung ist usw. In der Formulierung klingen diese Sinnkonzepte recht abstrakt, in der praktischen Sprachausübung, also etwa beim Sprechen, sind sie jedoch jedem Sprachbenutzer, auch unseren Schülern, bestens bekannt, und zwar aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz.

Indem wir dieses 'Wissen' nutzen, eröffnen wir den Schülern einen Zugang zur Fremdsprache, der sie nicht mehr als total Unwissende dem allwissenden Lehrer aussetzt, sondern der sie als 'Spracherfahrene' die fremdsprachlichen Formen für ihre Sinnkonzepte einfordern läßt. Denn nur diese spezifischen (französischen) Formensprechungen sind ihnen unbekannt. Die zahlreichen, in den zitierten Äußerungen enthaltenen grammatischen Erscheinungen (Subjektpronomen, Objektpronomen, Pronominaladverbien, bestimmter und unbestimmter Artikel, Verbformen der verschiedensten Konjugationen, Stellung und Veränderlichkeit des Adjektivs, Relativsatz, Fragewörter, Frageformen, Futur composé, Passé composé und Présent, Verneinung, Steigerung usw. ) müssen ihm nicht als solche in ihrer abstrakten Systematik präsentiert werden. Wenn sie ihm in ihrem lebendigen funktionalen Zusammenhang, innerhalb eines größeren lexiko-grammatischen Formgebildes als Pendant zu seinen Sinnkonzepten begegnen, so hängen sie deswegen doch nicht 'in der Luft'. Sie ordnen sich vielmehr aufgrund der unbewusst verfügbaren muttersprachlichen Kompetenz (evtl. auch der Kompetenz in einer anderen Fremdsprache) in ein Wissenssystem mit unterschiedlichen Graden der Bewusstheit ein. Dem Schüler, der z.B. bei der Behandlung des Themas "Où j'habite" (s.o.) diese

---

<sup>11</sup> Sie sind im Falle des Französischen trotz allem in der Minderzahl.

indirekte Frageform als Relativsatz in seine Antwort übernimmt, hat dabei sein 'Wissen' um die Funktion eines Relativsatzes<sup>12</sup> genutzt, ohne sich vermutlich darüber klar zu sein, dass das übernommene Formgebilde grammatisch gesehen zwei verschiedene Phänomene darstellt. Zu diesem Zeitpunkt des Lernprozesses ist dies jedoch auch gar nicht nötig. Des Weiteren ist es - für die korrekte Verwendung dieser speziellen Form - auch nicht erforderlich, die Schüler mit den übrigen formalen Möglichkeiten eines Relativsatzes zu konfrontieren.

Das gleiche gilt z.B. für die Erscheinungen der Objektpronomen der 3. Person: das direkte Objektpronomen könnte zunächst nur in Gestalt von *les*, etwa beim Thema "Ma journée" (s.o.)<sup>13</sup>, auftreten, das indirekte als *lui* beim Thema "Ma correspondance" (s.o.). Eine bewußt kognitive Gegenüberstellung von *le, la, les* und *lui, leur* in speziellen 'Grammatikübungen' könnte (und sollte) man sich sparen, da sie u.U. die (oft bis ins Hochschulstudium hinein andauernde) Unsicherheit und Fehlerängstlichkeit erst provoziert. Welche Verben mit welchen Objekten stehen, ist keine Sache des kognitiven Verstehens, sondern des wiederholenden praktischen Sprachgebrauchs. Die relative 'Fruchtlosigkeit' so mancher grammatischer Übungen könnte sich dadurch erklären, dass sie nur die Anwendung eines theoretischen Verständnisses (hier des grammatischen Phänomens der verschiedenen Verbvalenzen) praktizieren, nicht jedoch die Verknüpfung der passenden Form mit dem durch sie ausgedrückten Sinnkonzept.

### **Kreativer Transfer und funktionale Systematisierung**

Das intuitive Funktionsverständnis auf der einen Seite und die 'Erlebnisqualität', d.h. der intellektuell-emotionale Bezug der Formgebilde zu den eigenen Sinnkonzepten auf der anderen Seite - diese beiden bisher kaum in Betracht gezogenen lernpsychologischen Potenzen ermöglichen es den Schülern, die Vielfalt der französischen Formen in ihrem lebendigen Zusammenhang zu 'verstehen' und zu 'lernen'. In der Erstbegegnung werden die Formen also keineswegs künstlich vereinzelt und rein 'imitativ' gelernt. Vielmehr wird sofort ein Strukturbewusstsein angebahnt, das sich durch die ständig geforderten Transferleistungen kontinuierlich weiterentwickelt. So lässt sich z.B. durch den Lehrerhinweis "Einiges von dem, was wir jetzt brauchen, kennt Ihr schon" die Aufmerksamkeit der Schüler leicht auf die transferfähigen Teile lenken. Es sind dann wiederum die Äußerungswünsche des Schülers (und nicht lehrergesteuerte 'Anwendungsübungen'), die den Transfer initiieren. Die Schüler merken, dass einzelne Teile aus den schon gelernten Äußerungen gleichsam als 'Bausteine' wiederverwendet und neu zusammengesetzt werden können.<sup>14</sup> Auch morphologische Anpassungen (meist Endungen) sind per Analogiebildung von den Schülern selbst zu leisten.<sup>15</sup>

---

<sup>12</sup> Die für die Schüler intuitiv faßbare Funktion besteht eben nicht in der in den Grammatikbüchern beschriebenen Funktion des Relativpronomens, "einer Nominalgruppe einen Satz unterzuordnen" (Klein/Kleineidam: *Grammatik des heutigen Französisch*, S. 94), sondern in der hier notwendigen Spezifizierung von *le quartier*, die sich aus der sonst zwangsläufig auftauchenden Frage *quel quartier?* ergibt.

<sup>13</sup> Im konkreten Fall der Pilotklasse fand die Einführung beim Thema "Mon école" statt, als die vielsilbige Formulierung *les langues étrangères* durch das Pronomen *les* bei der Frage *Tu les apprends depuis quand?* ersetzt wurde. Beim Thema "Ma journée" wurde die Pronominalisierung von *mes devoirs* dann von den Schülern selbst vorgenommen.

<sup>14</sup> Im ersten Lernjahr hat sich das konkrete Hantieren mit diesen 'Bausteinen', die isoliert auf festen Karton geschrieben und dann wieder unterschiedlich zusammengesetzt wurden, vor allem für schwächere Schüler als sehr lernwirksam erwiesen.

<sup>15</sup> Die "Dialogblätter" des ersten Lernjahres, die die konkrete Erarbeitung der Themenbereiche durch die Pilotklasse wiedergeben, zeigen die Fülle von Transfermöglichkeiten für die verschiedensten grammatischen Phänomene, die fast ausnahmslos von den Schülern selbst gefunden wurden.

Damit wird deutlich, dass eine grammatische Progression, die sich an den Äußerungswünschen der Schüler orientiert, keineswegs ins Chaos führen muß. Der Kosmos der Formen im Kopf der Schüler hat nur eine andere Gestalt und entspricht nicht der gängigen systemlinguistischen Systematik. An ihre Stelle tritt eine Art funktionaler Systematik, die sich erst allmählich herauskristallisiert und die von den Schülern selbst aufgrund ihres 'Könnens', ausgehend von der situations- und konzeptgebundenen Beherrschung, gefunden und festgehalten wird. Die konkrete Form dieser Systematisierung sollte nicht vorgegeben, sondern mit den Schülern, ihrem Lerntyp entsprechend, erarbeitet werden.<sup>16</sup>

### **Zwifaches Einprägen und Behalten: die Laut-Schrift-Entsprechung**

Ein immer schon beklagtes Phänomen des Fremdsprachenunterrichts, das heute jedoch besonders gravierend zu sein scheint, ist das Vergessen. Im Kampf gegen das Vergessen werden heute 'Trainer' angeboten, die die modernen medialen Möglichkeiten nutzen, um die durch eben diese Möglichkeiten verursachte Konzentrationsschwäche auszugleichen. Technische Neuerungen allein, ohne angemessene lernpsychologische Fundierung, sind jedoch kaum imstande, Verbesserungen der Behaltensfähigkeit herbeizuführen.

Eine wesentliche Stütze für das langfristige Einprägen sprachlicher Elemente könnte die doppelte Repräsentation im Medium von Laut und Schrift sein.<sup>17</sup> Hier tut sich jedoch ein Unterrichtsproblem auf, das als negative Interferenz, als unzulässige Übertragung muttersprachlicher Aussprache- und Schreibgewohnheiten auf die Fremdsprache, nur allzu bekannt ist. Ein großer Teil der Schwierigkeiten, die unserer Schüler mit Aussprache und Orthographie haben, geht auf dieses Konto. Die falsche Systemübertragung erfolgt in dem Maße, wie den Schülern die Eigengesetzlichkeit des fremdsprachlichen Laut- bzw. Schriftsystems und vor allem die Eigengesetzlichkeit der Zuordnung dieser beiden Systeme verborgen ist. Bei Unkenntnis bzw. mangels besseren Wissens greifen automatisch die muttersprachlichen Gewohnheiten. Der beste Weg, dem entgegenzuwirken, wäre also, das andersgeartete Beziehungssystem deutlich zu machen. Wenn den Schülern von Anfang an klargemacht wird, dass die Franzosen nicht nach unserem System sprechen und schreiben, sondern ihr eigenes System haben, das wir folglich lernen müssen, so ist zunächst einmal eine wichtige psychische Barriere überwunden. In gleicher Weise, wie die Schüler akzeptieren, dass die französischen Äußerungen anders strukturiert, anders gebaut sein können als im Deutschen, so sind sie auch bereit, ein neues Zuordnungssystem von Laut und Schrift zu lernen, sozusagen 'auf Französisch' zu sprechen und zu schreiben, d.h. z.B. die Buchstabenfolge AUTO quasi 'automatisch' als [oto] zu realisieren, und nicht als [auto] oder die Lautfolge [Sofœr] nicht SCHOFÖR zu schreiben, sondern eben CHAUFFEUR, weil sie gelernt haben: [S] = ch, [o] = au, [œ] = eu.

Das Wissen um die Laut-Schrift-Entsprechungen und vor allem die Einstellung zu diesem Phänomen macht die Schüler ein Stück weit unabhängig von der Vorgabe des Lehrers. Sie können - im Idealfall - Geschriebenes selbständig 100% lautgerecht lesen, und sie können Vermutungen darüber anstellen, wie das Gesprochene geschrieben wird. In dieser Richtung (vom Laut zur Schrift) kann die Trefferquote nicht 100% sein, weil es ja oft mehrere Möglichkeiten der Verschriftung von Lauten bzw. Lautkombinationen gibt. Dass die hier herrschenden, scheinbar komplizierten Gesetzmäßigkeiten

---

<sup>16</sup> Zu möglichen funktionalen Systematisierungsansätzen vgl. den Anhang, wo - ausgehend von häufig vorkommenden Bausteinen - unterschiedliche Kombinationen zusammengestellt sind.

<sup>17</sup> Sobald man mit der Schriftkultur in Berührung gekommen ist, genügt die reine Mündlichkeit nicht mehr. Man verlangt auch in der fremden Sprache nach der Verschriftlichung.

dennoch darstellbar<sup>18</sup> und lernbar sind, hat sich bei der Realisierung des vorgestellten Unterrichtskonzepts in den Thüringer Erprobungsklassen gezeigt.

Die Laut-Schrift-Entsprechungen werden den Schülern nicht in ihrer Gesamtsystematik vorgegeben. Sie werden mit ihnen erarbeitet, und zwar im Zusammenhang mit den lexiko-grammatischen Formgebilden, die sie zur Versprachlichung ihrer Sinnkonzepte benötigen. Die gewünschten französischen Äußerungen werden jeweils in ihrer doppelten Gestalt, also mündlich und schriftlich eingeführt und von den Schülern auch in ihrer doppelten Gestalt gelernt, wobei sowohl die Lautvorstellung als auch die Schriftvorstellung jeweils besonders eingeprägt werden. Die Klanggestalt erhält dabei einen kurzen Vorsprung.<sup>19</sup> Das Neue wird immer zuerst mündlich präsentiert und aufgenommen. Nach dem ersten mündlichen Einsprechen (dreimaliges Chorsprechen) werden die Dialogäußerungen von den Schülern selbst verschriftlicht, gemäß ihrem bisherigen Wissen um die Entsprechungen. Sie schreiben also grundsätzlich nie mehr ab, sondern versuchen sich immer erst selbst an der Schreibaufgabe, die ihnen meist als motivierende Herausforderung, kaum je als Überforderung erscheint. Nach dem Aufschreiben (und korrigierenden Vergleich mit dem Tafelanschrieb) werden die Schüler aufgefordert, sich beim nochmaligen Sprechen das Schriftbild bei geschlossenen Augen vorzustellen. Wer dabei Schwierigkeiten zu haben meint, schreibt die ganze Äußerung oder die schwierigen Teile einmal oder mehrmals in sein Heft. Das Einprägen von Klang- und Schriftgestalt erfolgt also immer parallel und in eigener Verantwortung, je nach den individuellen Lernbedürfnissen.

Sobald genug Material für einen bestimmten Laut vorhanden ist, erfolgt die Systematisierung in Tabellenform. Die Schüler gestalten selbst ein Blatt (mit Lehrerhilfe), das die möglichen Schrift-entsprechungen für einen Laut enthält. Sie finden auch die Wörter selbst und ordnen sie selbst (evtl. mit Hilfe). Diese Listen, deren Erarbeitung sich über einen längeren Zeitraum (mehrere Monate) erstrecken kann, werden regelmäßig mit dem neuen Vokabular ergänzt.<sup>20</sup>

### **Leistungssteigerung beim Sprechen und Hörverstehen**

Die das Gedächtnis stützende Koppelung von Klang- und Schriftgestalt<sup>21</sup> kommt nicht nur der Aussprache und der Orthographie zugute. Die Tatsache, dass das Lernmaterial mündlich wie schriftlich mit gleicher Sicherheit verfügbar ist, hat auch einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten, vor allem auf das Sprechens und das Hörverstehen, den eigentlichen Sorgenkindern des Unterrichts.

Durch das übende Wiederholen der Themendialoge (meist in Partnerarbeit, gelegentlich auch als Gruppenwettbewerb einsetzbar) gewöhnen die Schüler sich an ein zügiges Versprachlichen ihrer Sinnkonzepte, d.h. sie sprechen in normalem Tempo, hören aufeinander und konzentrieren sich auf den Inhalt der Äußerungen. Rein mündliches Arbeiten auch über längere Strecken stellt deshalb kein Problem mehr dar. Ausgehend von diesem soliden Fundament lassen sich dann allmählich auch freiere

---

<sup>18</sup> Eine tabellarische Darstellung der Laute bzw. Lautkombinationen der französischen Sprache unter dem Aspekt der Lernschwierigkeiten, die sich für deutschsprachige Lernende im Zusammenhang mit ihrer Verschriftlichung ergeben, kann bei der Autorin angefordert werden.

<sup>19</sup> Eine rein mündliche Phase (ca. 6-8 Stunden) steht auch am Anfang dieses Unterrichtsmodells.

<sup>20</sup> Eine Re-Kontextualisierung der Wörter (die ja in dem hier vorgestellten Unterrichtskonzept sonst nicht mehr in ihrer Vereinzelung in Erscheinung treten) erfolgt dadurch, dass die Schüler sich - z.B. bei den Wörtern mit dem geschlossenen e-Laut, der mit é umschrieben wird - die ganze Äußerung ins Gedächtnis rufen, in der sie das jeweilige Wort gelernt haben.

<sup>21</sup> Bei beiden kommt natürlich noch etwas hinzu, nämlich die prosodischen Merkmale bei der Aussprache und die grammatische Schreibung bei der Orthographie.



## Schülerorientiert

Formen des Sprechens ausprobieren, wo die Schüler das sichere Gelände verlassen und lernen, ihre sprachlichen Mittel im Hinblick auf ein größtmögliches Gelingen der Kommunikation einzusetzen. Zu denken ist z.B. an spielerische Improvisation<sup>22</sup>, an freie Interviews u.ä.

Beim Verstehen von Hörtexten<sup>23</sup> kommt den Schülern ihre durchgängig auf Kommunikation eingestellte Lernhaltung zugute. So wie sie beim Sprechen auf das eigene Sich-Äußern (über Sachverhalte, Gedanken, Gefühle) konzentriert sind, so steht für sie auch bei der Rezeption das Inhaltliche im Blickpunkt des Interesses. Hier treten die Schüler aus ihrem eigenen Lebenskreis heraus und wenden sich der Welt, und zwar der durch die französische Kultur geprägten Welt zu. Sie wollen sich informieren, etwas über den Anderen erfahren. Da sie gelernt haben, umfangreichere Lautketten mit Sinnkonzepten zu verknüpfen, versuchen sie auch bei komplexeren Hörtexten, aus dem, was an ihr Ohr dringt, identifizierbare Sinn-Inseln zu bilden, von denen aus sie dann das weniger Deutliche erschließen. Auf diese Weise entwickeln sie eine Hörverstehensfähigkeit, die weit über ihrer Produktionsfähigkeit liegt - was dem normalen Gefälle von der rezeptiven zur produktiven Sprachbeherrschung entspricht.

Eine spezielle Hörverstehensübung, die auf der assoziativen Zuordnung von Klang- und Schriftgestalt beruht, besteht darin, dass man den Schülern jeweils kleinere Abschnitte eines Hörtextes darbietet und sie auffordert, sich das Gehörte geschrieben vorzustellen. Wenn sie bei der anschließenden Präsentation des geschriebenen Textes nun plötzlich eine Formulierung verstehen, die sie beim bloßen Hören nicht verstanden haben, so bedeutet dies, dass die Klanggestalt weniger geläufig ist als die Schriftgestalt. Dem ist dadurch abzuhelfen, dass die Schüler sich nun merken, wie diese speziellen Formulierungen, die sie im schriftlichen Medium verstehen, im mündlichen Medium 'klingen', d.h. dass sie sich merken: was so geschrieben wird, klingt, wenn es gesprochen wird, so. Vorbedingung für die Wirksamkeit einer solchen Übung ist allerdings, dass im Unterricht durchgängig in normalem Tempo gesprochen wird, damit sich das Ohr an die normale<sup>24</sup> Sprechweise gewöhnt.

### **Konsequenzen für die Konzeption von Lehrwerken**

Auch schülerorientierter Französischunterricht kann (und soll) nicht ohne Lehrbuch praktiziert werden, doch er braucht andere Lehrwerke. Er braucht eine neue Lehrwerkkonzeption. In dieser Konzeption findet die Einführung von neuem Wortschatz und neuer Grammatik nicht mehr über vorgegebene Lehrbuchtexte statt, sondern - wie oben dargestellt - durch die gemeinsame Erarbeitung von themengebundenen Dialogen, deren inhaltliche Aussagen von den Schülern bestimmt werden. Das bedeutet, dass die Schüler ihr 'Lehrbuch' - soweit es die produktiven Texte angeht - selbst erarbeiten und nach ihrem Geschmack gestalten. Die von jedem Schüler nach seinen individuellen Inhaltsgegebenheiten zu erarbeitenden Dialogblätter<sup>25</sup> werden z.B. in einem Heft (mit festem Einband) gesammelt, evtl. ausgeschmückt und mit zusätzlichen Postern (Photos, Zeichnungen mit Bildunterschriften und Kommentaren) versehen. Dazu kommen kreative Schreivarbeiten (Gedichte, Résumés von Gelesenem, Gehörtem, Gesehenem) und später Dossiers (kommentierte Zusammenstellung von selbst gesuchtem Material z.B. zu landeskundlichen Themen). Diese selbst erstellten Texte bilden die Grundlage für das Lernen. Dieses Material wird ergänzt durch die selbst erstellten Tabellen zur Systematisierung der lexiko-grammatischen Formgebilde und der Laut-Schrift-

---

<sup>22</sup> Vgl. Kurtz, Jürgen (1997). Improvisation als Übung zum freien Sprechen. *Englisch*. (3), 87-97.

<sup>23</sup> Der Mangel an geeigneten, d.h. für die Schüler interessanten Texten ist hier besonders schmerzlich spürbar.

<sup>24</sup> Den vor allem durch hohes Sprechtempo bedingten besonderen Schwierigkeiten authentischer Hörtexte (Radio, Fernsehen) ist durch weitere Übungen zu begegnen.

<sup>25</sup> Die Furcht, dass das zu vermittelnde Sprachmaterial zu sehr auseinanderdriftet, ist nach den bisherigen Erfahrungen mit den Erprobungsklassen unbegründet.

## Schülerorientiert

Zuordnung. Damit entfallen alle anderen, auf Teilkompetenzen spezialisierten Übungen, wie sie in den gängigen Lehrbüchern vorkommen. Ein solches individuelles, selbst erstelltes Lehrbuch würde einen ganz anderen motivationalen Stellenwert (und evtl. auch Erinnerungswert) bekommen als das (meist später wieder abzuliefernde) vorgefertigte Verlagsprodukt.

Was den Schülern vorgegeben werden muss, und zwar in ausreichender Vielfalt - sozusagen als Materialpool - das sind Lesetexte in einer Art Lesebuch und Hörtexte (in Form von Kassetten oder CDs) aus der Sprachwirklichkeit. Diese Texte müssten so interessant und lebensnah sein, dass der Schüler mit Recht das Gefühl haben kann, das Verstehen dieser nicht ganz leichten fremdsprachlichen Texte sei die Anstrengung wert und werde durch Lese- und Hörfreude belohnt. Hier sind ganz neue Wege zu gehen. Eine Möglichkeit wäre, sich an gleichaltrigen französischen Partnern zu orientieren - sowohl für Sachtexte als auch für literarische Texte - und sich evtl. von diesen Partnern auch Vorlagen für zu rezipierende Paralleltexte zu den Schülerdialogen liefern zu lassen.

Dem Lehrerbuch kommt in dieser Konzeption zwangsläufig eine ungleich wichtigere Rolle zu. Denn hier erhält die Lehrer die Informationen, die er für die Verwirklichung eines relativ freien, schülerorientierten Unterrichts braucht. Das heißt, es müssen ihm Themendialoge mit möglichst vielen Varianten zur Verfügung gestellt werden, um auf die evtl. auftauchenden Äußerungswünsche der Schüler sprachlich vorbereitet zu sein. Außerdem wären weitere hilfreiche Informationen sprachlicher und inhaltlicher Art sowie anregende Muster von möglichen kreativen Schülerarbeiten zu liefern. Eine solche Absicherung und Hilfe ist unabdingbar, da ansonsten der Arbeitsaufwand für den Lehrer nicht zu verantworten wäre. Grundsätzlich bedeutet diese Art des Unterrichtens nämlich nicht mehr Arbeit für den Lehrer, abgesehen von der psychischen Belastung, die die Umstellung einer Lehrhaltung mit sich bringt, die allen Ernstes die Lehrerzentriertheit mit der Schülerorientierung vertauscht. Ist die Umstellung erst einmal vollzogen, werden Kräfte freigesetzt, die Lehrern und Schülern einen Französischunterricht beschere könnten, der zugleich effektiver ist und mehr Freude macht.

## ANHANG

**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 ...

**Je n'ai pas** - froid/ soif/ ...

**Je n'ai pas** - cours/ 33 heures de cours

**Tu habites** - à Iéna?

**Tu habites** - en Allemagne/ en Thuringe?

**Tu habites** - dans une grande ville/ dans un beau quartier/ dans un nouvel appartement?

**Tu habites** - dans le nord de l'Allemagne?

**Tu habites** - près de/ loin de l'école?

**Tu habites** - à combien de km de ...?

**Il y a** - combien d'élèves/ de musées - dans votre classe/ ville?

Dans ma ville/ maison/ chambre/ école/ classe - **il y a** - une université/ un ascenseur/ deux étages/ beaucoup de salles de classe/ cinq garçons et quinze filles

**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

**C'est** - chouette/ gentil/ joli

**C'est** - vrai/ exact

**C'est** - facile, mais pas intéressant

**C'est** - plus pratique/ moins cher

**Ce n'est pas** - bien/ gentil

**Ce n'est pas** - vrai/ exact

**Ce n'est pas** - trop difficile

**Ce n'est pas** - plus cher

**Il est** - sept heures/ (grand) temps/ tard/ minuit