

Krista Segermann

Schreiben wollen und schreiben können - Der bewusste Einsatz von lexikogrammatischen Bausteinen im fremd-sprachlichen Lernprozess der Sekundarstufe I

(veröffentlicht in: *Französisch heute* 3/2005, 241-254)

Supposons que, dans les classes de français, les élèves aient vraiment quelque chose à dire, et qu'ils veuillent le communiquer par écrit – est-ce qu'ils sauront le faire en français? Comment donc les aider à écrire ce qu'ils désirent exprimer? L'article suivant esquisse une façon de parvenir à ce but.

Der folgende Beitrag konzentriert sich auf Probleme der fremdsprachlichen Schreibentwicklung im Sinne einer kommunikativen Tätigkeit zum Ausdruck eigener Inhaltsvorstellungen im Medium der Schrift. Die These lautet, dass die systematische Entwicklung der *expression écrite* auf eine ziel-, situations-, textsorten- und adressatenorientierte Haltung angewiesen ist, die nicht erst im fortgeschrittenen Lernstadium plötzlich an die Stelle des formorientierten Umgangs mit der Fremdsprache treten darf, sondern die der Schüler von Anfang an als Grundstimmung des Französischunterrichts erfahren muss.

Muttersprachliches und fremdsprachliches Schreiben

Das muttersprachliche Schreiben in der Schule ist gegenwärtig "im Umbruch" (Feilke/ Portmann 1996) – glaubt man an die Wirkkraft, die von der boomenden muttersprachlichen Schreibforschung auf die tatsächliche Praxis ausgeübt werden kann. Von den Ergebnissen und Anregungen könnte auch das fremdsprachliche Schreiben profitieren - vorausgesetzt, die Besonderheiten des Faktors Fremdsprache werden dabei angemessen berücksichtigt. Der Hauptunterschied besteht wohl darin, dass das Rohmaterial der ‚sprachlichen Mittel‘, das dem Muttersprachler zur Verfügung steht, dem Fremdsprachenlerner erst noch beigebracht werden muss. Diese Tatsache führt dazu, dass das Schreiben anspruchsvoller 'echter Texte' im Fremdsprachenunterricht meist erst dann ins Auge gefasst wird, wenn eben diese sprachlichen Mittel in ausreichender Zahl vorhanden sind bzw. aufgrund ausgedehnter Wortschatz- und Grammatikarbeit in den vorangegangenen Lernjahren vorhanden sein müssten oder sollten. Dann kann mit dem Verfassen eigener Texte begonnen werden, indem auf die im Muttersprachenunterricht erworbenen Kenntnisse über Planungs- und Strukturierungsstrategien, über Merkmale von Textsorten, Herstellung von Kohärenz, besondere Stilmittel usw. zurückgegriffen wird. Oft zahlt sich das lange Warten allerdings nicht so recht aus, denn der gute Wille der – im günstigsten Fall - 'textgeübten' Schüler scheitert immer wieder massiv an dem allzu fehlerhaften Umgang mit den 'gelernten' sprachlichen Mitteln innerhalb des fremdsprachlichen Textgebildes.

Es stellt sich deshalb die Frage, ob das Modell der Nachgängigkeit der Fremdsprachen nicht durch ein synergetisches Modell abgelöst wäre, indem alle Sprachenfächer gemeinsam die Entwicklung der Schreibfähigkeit (als einer besonderen Kulturtechnik) an dem jeweiligen Reifegrad der Schüler ausrichten. Das würde bedeuten, dass Mutter- und Fremdsprachenunterricht gemeinsam in den Klassen 5-10 Textformen auf dem Niveau einüben, das der kognitiven Entwicklung der jeweiligen Altersgruppe entspricht. (Ergebnisse der jüngsten Schreibforschung, vgl. z.B. Feilke 2003, legen im übrigen ein Vorgehen nahe, das die drei Haupttextsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation nicht mehr grundsätzlich sequentiell, sondern gleichzeitig in allen Altersstufen auf fortschreitendem Niveau bearbeitet.) Es wäre ein sprachenübergreifender Unterricht denkbar, bei dem nicht nur die Fremdsprachenfächer evtl. vom Muttersprachenunterricht profitieren. Vielmehr könnte die Motivierung für die Beschäftigung mit den einen Text konstituierenden Faktoren gerade durch den 'Verfremdungseffekt' der anderen, nicht selbstverständlich beherrschten Sprache gesteigert und der Lernprozess bewusster wahrgenommen werden. Der Fremdsprachenunterricht bekäme dann inner-

halb der sprachlichen Erziehung einen ganz anderen Stellenwert - als gleichrangiger Partner des Muttersprachenunterrichts. Voraussetzung für eine solche 'Aufwertung' wäre allerdings, das Erlernen der Fremdsprache so eng an die kommunikative Funktion von Sprache zu koppeln, dass die Schüler die fremden sprachlichen Mittel von Anfang an sowohl produktiv wie rezeptiv nur im Rahmen von Texten erfahren, die auch tatsächlich etwas zu ‚sagen‘ haben. Die Arbeit mit kontextlosen (und damit 'toten') Sätzen zur Illustration und Anwendung von Grammatik und Wortschatz wäre unter diesem Aspekt eindeutig kontraproduktiv.

Lexiko-grammatische Bausteine zur Versprachlichung von Vorstellungsinhalten

Um den Schülern die fremden sprachlichen Mittel für einen kontextsensitiven Gebrauch im Rahmen von Texten verfügbar zu machen, muss ihnen die kommunikative Funktion dieser Mittel bewusst gemacht werden, d.h. ihre Leistung für die Versprachlichung von Vorstellungsinhalten. Dabei ist an die kognitive Entwicklung der Schüler anzuknüpfen. Schon im Grundschulalter haben sie die wesentlichen Funktionen von Sprache für die Wiedergabe von Wirklichkeitsaspekten (unbewusst) erfasst und können sie mit den Mitteln ihrer Muttersprache mehr oder weniger gut ausdrücken. Diese intuitive Fähigkeit der Zuordnung von sprachlichen Mitteln zu bestimmten Funktionen gilt es auf die Fremdsprache zu übertragen. Die sprachliche Form, die die Funktionen (Handlungsträger – Handlung/ Zustand - Handlungsobjekt – Umstandsbestimmung: Ort, Zeit, Art und Weise – nähere Bestimmung von Handlungsträger und Handlungsobjekt – logische Verknüpfung verschiedener Handlungen/ Zustände) ausdrückt, besteht in vielen Fällen aus morpho-syntaktisch markierten Mehr-Wort-Gebilden, die dem kompetenten Sprachbenutzer als fertige Formäquivalente für den jeweiligen Wirklichkeitsaspekt zur Verfügung stehen. Die auf den ersten Blick endlos erscheinende Vielzahl solcher lexiko-grammatischer Einheiten wird durch einen jener - die Arbeit unseres Denkens wesentlich bestimmenden - Abstrahierungsakte des kognitiven Unbewussten (Reber 1993) auf eine begrenzte Zahl von Mustern oder Schemata (*patterns*) reduziert. Diese enthalten den 'Bauplan', der es dem kompetenten Sprachbenutzer ermöglicht, eine unendliche Zahl von konkreten Bausteinen als Ausprägungen dieses Musters hervorzubringen. Der kreative Umgang mit den Bausteinen ist also in gewisser Weise eine Alternative zu der bekannten kreativen Satzgenerierung durch Regelanwendung. Außerdem besitzt der kompetente Sprachbenutzer lineare Verknüpfungs- oder Satz-schemata, die die Kombinationsmöglichkeiten der einzelnen Bausteine festlegen. Diese weder im Wörterbuch noch in der Grammatik zu findenden Gesetzmäßigkeiten machen die 'Idiomatizität' der Sprache, d.h. den richtigen Gebrauch von Wörtern in der lebendigen Rede bzw. Schreibe aus.

Der muttersprachliche Sprecher ruft die lexiko-grammatischen Bausteine 'automatisch' ab, sobald er einen Wirklichkeitsaspekt versprachlichen möchte, d.h. etwas Bestimmtes sagen will. Das Finden der Form ist also immer an den auszudrückenden Inhalt gebunden. Um die Bausteine auch in der Fremdsprache gleichermaßen verfügbar zu machen, müssten sie ebenfalls als Äquivalente für bestimmte Vorstellungsinhalte gelernt werden. Ein Höchstmaß an Motivierung - unter Beteiligung vor allem auch der affektiven Faktoren des Lernprozesses - könnte dadurch erreicht werden, dass der zu versprachlichende Inhalt von den Lernenden selbst gewählt wird.

Ein solcher nicht nur schülerorientierter, sondern konsequent schülergesteuerter Unterrichtsansatz wird in dem Jenaer Konzept des „Innovativen Französischunterrichts“ verwirklicht. Es setzt an die Stelle einer Progression nach grammatischen Phänomenen die Progression nach den Äußerungswünschen der Lernenden. Die konkrete Vorgehensweise besteht darin, dass sich die Lerngruppe für ein bestimmtes Thema entscheidet, das dann als Frage-Antwort-Dialog (zur Vorbereitung auf den Dialog mit den fiktiven oder als e-mail Korrespondenten realen französischen Partnern) versprachlicht wird. Themen für das 1. Lernjahr sind z.B. «Ma famille et moi», «Mon école», «Mon ami(e)», «Ma journée». Der Dialog wird so erarbeitet, dass der Lehrer den Schülern nur die Bausteine gibt, die sie noch nicht kennen und ansonsten ihnen dabei hilft, die bisher gelernten Bausteine in den neuen Kontext einzubauen und entsprechend zu modifizieren. Dadurch wird ein kontinuierlicher Transfer des Gelernten und eine maximale Beteiligung der Schüler gewährleistet. Die zunächst mündlichen, dann aber sofort von den Schülern selbst verschrifteten Fragen und Antworten werden

in einem Schüler-Dialogblatt festgehalten, das für alle die gleichen Fragen, aber u.U. individuelle Antworten enthält. Dieses Dialogblatt, das vom Lehrer wiederholt auf seine sprachliche Korrektheit zu überprüfen ist, stellt die Grundlage des Lernpensums für jeden Schüler dar. Vorgegebene Texte werden ebenfalls eingesetzt. Sie dienen als Grundlage für die Entwicklung von Hör- und Leseverstehen, nicht jedoch - wie bei den traditionellen Lektionstexten üblich - als Lieferanten für Wortschatz und Grammatik. Diese beiden Bereiche werden vielmehr nicht getrennt vermittelt, sondern in den Bausteinen integriert. Um die Bausteine frei verfügbar und kreativ einsetzbar zu machen, werden Übungen zur Automatisierung eingesetzt (z.B. das Kartenspiel «Architecte du français») und Systematisierungen vorgenommen, bei denen die Schüler die gelernten Bausteine nach formalen Gesichtspunkten neu zusammenstellen, z.B. alle Bausteine, die mit *c'est*, mit *il y* oder mit *j'habite* kombinierbar sind. Auch dabei ist jedoch der Inhaltsaspekt immer im Auge zu behalten. Das Zusammensetzen der Bausteine in vielfältigen Kombinationen führt zum Einprägen von Satzbaumustern, die für das zusammenhängende Sprechen und Schreiben unabdingbar sind.

Hier ist nicht der Ort, das Jenaer Konzept ausführlicher zu erläutern. Ich verweise deshalb auf meine Artikel im Literaturverzeichnis sowie auf meine Homepage. Um einigen gängigen Missverständnissen vorzubeugen, sei hier nur darauf hingewiesen, dass es sich bei den Bausteinen nicht um auswendig gelernte Formeln (wie z.B. bei den sog. Redemitteln der Lehrbücher) handelt, sondern um strukturelle Grundelemente der Sprache, die als solche 'gelernt' werden, und zwar in ähnlicher Weise wie die Bausteine der Muttersprache. Der Begriff des 'Auswendiglernens' scheint dafür zumindest inadäquat – es sei denn, man wolle das Erlernen der Muttersprache als 'Auswendiglernen' bezeichnen. An die Stelle der gewohnten Spracherwerbsphasen tritt die Verknüpfung von Inhalt und Form als zentraler Lernidee für die alle Phasen der Produktion. Wortschatz und Grammatik werden während des Prozesses der Versprachlichung der Schülerideen erklärt, wobei auftauchende Fehler die Gelegenheit bieten, die sprachlichen Gesetzmäßigkeiten wieder ins Gedächtnis zu rufen. 'Transfer' ist ein durchgängiges Prinzip des Versprachlichungsprozesses, dessen Kreativität darauf beruht, die gelernten Bausteine dem neuen Äußerungswunsch anzupassen. Insgesamt ist hier ein neues Denken gefordert, das sich von einigen grundlegenden Vorstellungen der überkommenen Didaktik freimacht und nicht versucht, das Neue in die alten Schablonen einzuordnen.

Textkomposition mithilfe des Baustein-Prinzips

Für die schriftliche Textkomposition wird den Lernenden auf diese Weise eine Fülle von sprachlichen Mitteln zur Verfügung gestellt, mit denen sie schon nach kürzester Zeit Texte von beachtlicher Länge selbständig produzieren können. So fügen sie etwa in einem Brief (an den fiktiven oder realen französischen Partner) alle Bausteine aus den gelernten Antworten zu den gewünschten Aussagen zusammen und streuen je nach Bedarf auch Fragen an den Partner ein. Hinzu kommen Einleitungsformeln sowie Adverbien und Konjunktionen zur Textverknüpfung.

Der folgende Text stammt aus einer Klassenarbeit nach fünf Monaten Französischunterricht:

Contrôle 2

Iéna, le 31 janvier 1997

Chère amie,

Aujourd'hui, je veux te parler de mon école et de mon amie.

Je vais au lycée Ernst Haeckel à Iéna. Je suis en septième A. 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 de professeurs, une cantine, une salle de gymnastique et un terrain de sport. Nous avons 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 jeudi ils finissent à midi cinq. Vous avez cours le samedi? Nous n'avons pas cours le samedi. Au total, nous avons 32 heures de cours par semaine et nous avons treize matières: des mathématique, de l'allemand, du dessin, du sport, de l'informatique, de la biologie ... J'apprends deux langues étrangères, l'anglais et le français,

j'apprends l'anglais depuis 3 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 du club "Tus Iéna". Tu fais partie de la chorale? Et qu'est-ce qu'il y a dans ton école? Tu aimes aller à l'école? J'aime aller à l'école. Je suis bonne en le sport, et toi?

J'ai aussi une amie de rêve. Elle s'appelle Angelika. Angelika habite en Argentine à Buenos Aires, deux rue de Moldes. Elle a les cheveux noirs et elle a les yeux maron. Elle aime le sport. Elle adore le volley. Angelika n'aime pas le foot. Mais elle aime lire. Elle a aussi un frère il s'appelle Leonarde et elle a une chat il s'appelle Pablo. Voila c'est mon amie.

Die wenigen Fehler betreffen 2 x die Orthografie, je 1 x eine falsche Genuszuweisung und ein vergessenes Plural-s sowie die Zeichensetzung. Die Syntax ist korrekt, d.h. die Verknüpfung der gelernten Bausteine zu teilweise neuen Sätzen ist gelungen. Nur ein Baustein (*en sport*) ist offensichtlich falsch (als **en le sport*) gespeichert worden. Das *le* vor *jeudi* ist dagegen in der Aufzählung wahrscheinlich nur vergessen worden, da die Umstands-Bausteine für die Wochentage ansonsten korrekt sind.

Um einen Eindruck von der Arbeit mit Bausteinen zu vermitteln, werden im Folgenden die Bausteine, mit denen der Schüler dieser Klasse seinen Text 'gebaut' hat, in Satzshemata präsentiert. Die wichtigsten Neuerungen bei der Konzeption der Bausteine betreffen die Integration von Subjektpronomen (und gegebenenfalls auch Objektpronomen) und Prädikat in einer einzigen Struktureinheit (Pronomen-Verb-BS) sowie die Zusammenbindung von Präposition und Substantiv mitsamt seinen Begleitern (einschließlich vor- oder nachgestelltem Adjektiv) in den Subjekt-BS, den Ergänzungs-BS und den Umstands-BS. Außerdem werden alle Formulierungen mit Fragewörtern unter den Frage-Baustein gefasst. In dem Beispieltext ergeben sich neun Satzshemata, die als solche auch im Kopf des Schülers vorhanden sind. Er unterscheidet bis jetzt drei Fragesatz-Typen: Fragewort + *est-ce que*, vorgestelltes Fragewort + Inversion, nachgestelltes Fragewort. Die Aussagetypen bestimmen sich im wesentlichen nach der Valenz der Verben: direkter Ergänzungs-BS, indirekter Ergänzungs-BS, Umstands-BS (obligatorisch oder fakultativ.) Weiterhin ist zu differenzieren zwischen einem pronominalen und einem nominalen Subjekt (Pronomen-Verb-BS und Nominaler Subjekt-BS). Schließlich kommt noch ein Satz mit Prädikats-nomen vor. Die Terminologie und Ausdifferenzierung der Bausteine ist im übrigen noch vorläufig. Sie wird im Rahmen eines Mehrsprachigkeits-Projekts auf ihre Kompatibilität mit den übrigen europäischen Fremdsprachen überprüft. Die Bezeichnungen sind auf jeden Fall den Erfordernissen des jeweiligen Lernalters der Schüler anzupassen. Da die Bausteine z.T. an unterschiedlichen Stellen im Satz stehen können, werden grundsätzlich keine Großbuchstaben verwendet. Auch die Zeichensetzung in dem Raster entfällt.

SATZSCHEMA 1

Umstands-BS	Pronomen-Verb-BS	Adverb-BS	Ergänzungs-BS direkt	Umstands-BS
	j'ai il/ elle a	aussi	une amie de rêve un frère un chat les cheveux noirs les yeux marron	
au total	nous avons vous avez nous n'avons pas	même	32 heures de cours cours treize matières: des mathématiques, de l'allemand, du dessin, du sport, de l'informatique, de la biologie une bibliothèque	par semaine le samedi
	j'apprends tu apprends		deux langues étrangères l'anglais - le français	depuis 3 ans depuis quelques mois

	je fais tu fais	aussi	partie de la chorale partie du club "Tus Léna".
	elle aime elle adore		le sport le volley
	elle aime lire		
	elle aime elle adore		le sport le volley
	je mets	à peu près	dix minutes
dans mon école	il y a	aussi	pour aller à l'école beaucoup de salles de classes une salle de professeurs une cantine une salle de gymnastique un terrain de sport une chorale - un orchestre
	voilà c'est		mon amie de rêve

SATZSCHEMA 2

Umstands-BS	Pronomen-Verb-BS	Ergänzungs-BS indirekt
aujourd'hui	je veux te parler	de mon école/ de mon amie

SATZSCHEMA 3

Umstands-BS	Pronomen-Verb-BS	Umstands-BS
	j'y vais	à pied
	j'aime aller tu aimes aller	à l'école
le lundi/ le mardi/ le mercredi/ le jeudi/ le vendredi	ils finissent	à une heure à deux heures moins cinq à midi cinq

SATZSCHEMA 4

Nominaler Subjekt-BS	Verb-BS	Ergänzungs-BS direkt
EIGENNAME	n'aime pas	le foot

SATZSCHEMA 5

Nominaler Subjekt-BS	Verb-BS	Umstands-BS
EIGENNAME	habite	en Argentine (en + Land (weiblich)) 2, rue de EIGENNAME
es cours	commencent	à sept heures et demie

SATZSCHEMA 6

Pronomen-Verb-BS	Prädikatsnomen-BS	Ergänzungs-BS
je suis	bon/ bonne	en sport

SATZSCHEMA 7

Frage-BS	Pronomen-Verb-BS	Umstands-BS
qu'est-ce qu'	il y a	dans ton école

SATZSCHEMA 8

Frage-BS	Verb- Pronomen-BS	Umstands-BS
comment	vas-tu	à l'école

SATZSCHEMA 9

Pronomen-Verb-BS	Frage-BS
tu apprends	combien de langues étrangères

Befreiung von einer vorgegebenen grammatischen Progression

Es fällt auf, dass viele dieser sprachlichen Formulierungen bzw. frei verfügbaren kommunikativen Einheiten weit über das in den Lehrwerken zu bewältigende Pensum für das 1. Lernjahr hinausgehen. Dies wird in einem weiteren Beispiel (eine Klassenarbeit nach neun Monaten) noch offensichtlicher:

4^e Interrogation

Iéna, le 11 juin 2004

Salut Clotaire!

merci pour ta lettre. Je suis bien content d'avoir de tes nouvelles. Est-ce que tu vas bien? Moi, je vais très bien! Aujourd'hui je parle de mon journée et je présente un peu mon famille. Je me lève à 7 heures. Après, je vais à la salle de bains et je me lave. Ensuite je me brosse les dents. Alors je m'habille. Après avoir pris mon petit déjeuner, je vais à l'école vers 7 heures et demi. Quand est-ce que tu vas à l'école? A l'école j'apprends des nouveaux mots, je participe activement aux cours, si je m'ennuie, je dors à l'école, je lis des textes, j'écoute des profs, j'écris des contrôles et quelque fois je joue des dialogues. Et toi, qu'est-ce que tu fais aux cours? Pendant les récrés je joue au table-tennis et quelque fois je déjeune à l'école. Après les cours je fais mes devoirs à la cantine. Ensuite je rentre à la maison et range ma chambre. Alors je regarde la télé et je me couche vers 10 heures 30. Et quand est-ce que tu te couche?

Ma famille

J'ai une sœur et un frère. Ils s'appellent Janet et Ralph et ils sont 22 ans et 25 ans. Ma mère s'appelle Monika et mon père s'appelle Joachim. Je n'ai pas d'animeaux. Qu'est-ce que tu aimes faire? J'aime fais de la musique, joue au volley et j'écoute de la musique.

Bonjour à tes parents et salut aux copains. A bientôt.

Laura

Hier sind neben orthografischen Fehlern und falscher Genuszuweisung bzw. fehlendem *Accord* sowie der falschen Verwendung von *alors* auch einige Bausteine betroffen. *J'aime *fais* und *j'aime *joue* sind vielleicht als retroaktive Hemmung durch das *Présent* des folgenden Handlungsverbs *j'écoute* bedingt, auf jeden Fall aber ist die Verbindung mit dem Infinitiv nicht intensiv genug eingepreßt worden. Auch die Ortsbestimmung *en cours* ist nicht als Einheit gespeichert. Der Verwechslung von *sont* und *ont* in *ils *sont 22 ans* liegt möglicherweise nicht die deutsche Versprachlichung der Altersangabe mit 'sein' zugrunde, sondern eher die im deutschen Süden und Südosten mangelnde Unterscheidung zwischen stimmhaftem und stimmlosem –s bei der *Liaison*.

Interessant ist jedoch, was diese Schülerin überhaupt an anspruchsvollen Bausteinen verwendet, darunter auch mehrere indirekte Ergänzungs-Bausteine sowie Infinitivkonstruktionen:

je suis bien contente d'avoir de tes nouvelles

aujourd'hui je présente ma famille

après avoir pris mon petit déjeuner je vais à l'école vers 7 heures et demie

je participe activement aux cours

si je m'ennuie je dors à l'école

pendant les récrés je joue au tennis de table

après les cours je fais mes devoirs à la cantine

ensuite je rentre à la maison et range ma chambre

je me couche vers 10 heures 30

bonjour à tes parents

salut aux copains

Die Arbeit mit lexiko-grammatischen Bausteinen, die einer konkreten Inhaltsvorstellung entsprechen, ermöglicht das Erlernen jedweder fremdsprachlichen Form zu jedem beliebigen Zeitpunkt – entscheidend ist allein der intellektuell angemessene Formulierungswunsch. Eine unter linguistischem Aspekt komplexere Form weist nicht unbedingt auch lernpsychologisch einen höheren Schwierigkeitsgrad auf, zumal den Lernenden der Umgang mit den meisten grammatischen Erscheinungen aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenz vertraut ist. So kann das *Passé composé* der Handlungsverben (*j'ai regardé la télé/ j'ai joué au foot/ je suis allé voir ma grand-mère*) ohne Probleme vor dem *Présent* dieser Verben eingeführt werden, z.B. wenn die Schüler nach den Osterferien erzählen wollen, was sie alles gemacht haben (Themendialog: *Après les vacances*). Voraussetzung für zufrieden stellende Leistungen bei der freien Textproduktion ist allerdings das gründliche Lernen der erarbeiteten Bausteine sowie ein Bewusstmachen ihrer Musterhaftigkeit, so dass die Schüler sowohl über die lexikalische Austauschbarkeit einzelner Elemente als auch über die Kombinierbarkeit der Bausteine Bescheid wissen.

Textrezeption und Textproduktion in methodisch fruchtbarem Zusammenspiel

Neben der aktiven, schülergesteuerten Dialogerarbeitung bieten sich auch Lesetexte zur Gewinnung von Bausteinen an. Dabei ist an möglichst authentische Texte gedacht, wie z.B. Antwortbriefe der französischen Partner, die es zunächst zu verstehen gilt, aus denen sich dann aber gezielt bestimmte Bausteine für die eigene Produktion gewinnen lassen. Im Folgenden sind einige solcher Bausteine aufgelistet, die der e-mail Korrespondenz mit einer französischen Schulklasse entnommen sind:

je le promène souvent

je vais te raconter ma vie au collège

je t'écris pour te raconter ma vie au collège

j'ai un chien qui s'appelle EIGENNAME

merci de ta lettre que nous avons reçue ce matin

ce sont mes parents qui viennent me reprendre

ma mère s'occupe de nous

dans la classe on est 5 filles et 10 garçons

on est en vacances le 30/06/98 et on reprend le 01/09/ 98

c'est un épagneul breton

il y a une récréation d'un petit quart d'heure

j'habite dans un appartement à 10 pièces

envoie-moi ton calendrier scolaire

Werden solche Bausteine von den Schülern als nützlich für ihre eigene Textproduktion erachtet, sind sie in die bestehenden Satz schemata einzuordnen bzw. diese entsprechend zu erweitern, hier z.B. um den Pronomen-Verb-Baustein mit vorgestelltem Objektpronomen, um den Relativsatz-Baustein (inklusive *Mise en relief*), um weitere indirekte Ergänzungs-Bausteine, Bausteine mit *c'est* und attributive Bausteine sowie Imperative mit Objektpronomen. Auf diese Weise ist ein fruchtbares Zusammenspiel zwischen Rezeption und Produktion möglich – unter Wahrung der Eigengesetzlichkeit beider Kommunikationsrichtungen, die ein unterschiedliches Kompetenzniveau voraussetzen.

Kreatives Denken und Schreiben mithilfe automatisierter Bausteinmuster

Die folgenden Texte zeigen, welche Bausteine den Schülern z.T. fehlten, um unter dem Aspekt der sprachlichen Korrektheit eine bessere Schreibleistung zu erzielen – was umso wünschenswerter erscheint, als die Texte inhaltlich erstaunlich anspruchsvoll sind. Es handelt sich um Liebesgedichte einer 8. Klasse, 2. Lernjahr, die von einer Studentin im Rahmen eines schulpraktischen Seminars als kreative Schreibearbeit gedacht war, ohne jedoch ausreichend vorbereitet worden zu sein.

Das erste Gedicht enthält überwiegend Gefühlsbeschreibungen in der Ich-Form, die für den Verfasser (einen leistungsstarken Schüler) kaum Probleme darstellen. Es ist allenfalls die wohl aus dem Wörterbuch entnommene Lexik, die z.T. Schwierigkeiten bereitet.

Originalversion	Korrigierte Version
les sentiments	les sentiments
je plane tes bras me portent je m'enfonce dans tes yeux je <u>rève</u> de ta voix légère, lourde je pousse <u>mène moi</u> je te <u>suiverai</u> n'importe où ...	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 ...

Anders steht es mit dem zweiten, wesentlich dramatischeren, appellativen Gedicht einer schwächeren Schülerin.

Originalversion	Korrigierte Version
Où es-tu? Où <u>je peux trouve-toi?</u> Où est-ce qu'il y a l'homme qui <u>aimer moi?</u> Je <u>sentie moi seul</u> , je <u>sentie moi futiles</u> , Je <u>demande à moi que l'il y a si toutfois</u> .	Où es-tu? Où est-ce que <u>je peux te trouver?</u> Où est l'homme <u>qui m'aime?</u> <u>Je me sens</u> seul, je me sens futile, <u>Je me demande</u> <u>si tu existes</u> toutefois.
Si oui, alors <u>vas à moi</u> , Si oui, alors <u>dit est à moi!</u> Je <u>viens attendant</u> ici, parce que mon cœur <u>appartenirs</u> seulement <u>toi</u> .	Si oui, alors <u>viens vers moi</u> , Si oui, alors <u>dis-le-moi!</u> <u>Je t'attends</u> , parce que mon cœur <u>t'appartiens</u> , <u>à toi</u> à seulement.
<u>Ne peux pas vivs</u> dépourvu de toi, <u>ne peux pas existe</u> dépourvu de toi! Certainement tu <u>ruis pour</u> moi. <u>toute</u> de même, je t'aime!!!	<u>Je ne peux pas vivre</u> <u>sans toi</u> , Je ne peux pas <u>exister sans toi!</u> Certainement <u>tu ris</u> <u>de moi</u> . tout de même, je t'aime!!!

Was hier vor allem benötigt wird, sind die Verb-Bausteine mit integriertem Objektpronomen sowie die indirekten Ergänzungs-Bausteine mit den betonten Pronomen. Um die erstaunliche Kreativität und Originalität der Schüler nicht durch formale Unzulänglichkeiten abzutöten, müssen Mittel und Wege gefunden werden, das Bemühen um den korrekten Gebrauch der Objektspronomen auf eine Erfolgsschiene zu setzen. Dies könnte dadurch geschehen, dass die Beherrschung dieses Phänomens

nicht länger als Ergebnis der Anwendung einer abstrakten Regel verstanden wird, sondern Wissen und Können in einem einzigen Prozess miteinander verbunden werden.

Wenn die Pronomen mit den zugehörigen Verbformen in einen Baustein zusammen gepackt werden, kann sich sowohl die Form (z.B. *me* oder *moi*) als auch die Stellung eher einprägen. Da es sich in der Textsorte des Liebesgedichts meist um die 1. und 2. Person handelt, ist der Unterschied zwischen direkter oder indirekter Ergänzung hier zunächst irrelevant. Um diese Bausteinmuster zu automatisieren, werden sie im Rahmen von imaginierten und pointierten Gesprächssituationen mit wechselnder Lexik zu einer Übungssequenz zusammengestellt. Hierbei können die Schüler ihre eigene Fantasie entwickeln, indem sie sich z.B. einen spaßigen Umstands-Baustein ausdenken:

<i>Tu m'aimes?</i>	<i>Oui, je t'aime jusqu'à la fin du mois</i>	<i>Non, je ne peux pas t'aimer</i>
<i>Tu m'attends?</i>	<i>Oui, je t'attends jusqu'à demain</i>	<i>Non, je ne peux pas t'attendre</i>
<i>Tu me suis?</i>	<i>Oui, je te suis jusque dans la cour</i>	<i>Non, je ne peux pas te suivre</i>

<i>Tu me sens?</i>	<i>Oui, je te sens sans te toucher</i>	<i>Non, je ne veux pas te sentir</i>
<i>Tu m'entends?</i>	<i>Oui, je t'entends sans te comprendre</i>	<i>Non, je ne veux pas t'entendre</i>
<i>Tu me regardes ?</i>	<i>Oui, je te regarde sans te voir</i>	<i>Non, je ne veux pas te regarder</i>
<i>Tu m'appartiens ?</i>	<i>Oui, je t'appartiens sans t'obéir</i>	<i>Non, je ne veux pas t'appartenir</i>

Durch die Häufung der gleichen Struktur prägt sich das Bausteinmuster ein, und zwar als Klangbild und als (mentales) Schriftbild. Das bedeutet, dass die Übung unbedingt rein mündlich ablaufen muss (nachdem ein Beispielsatz vorher im Gedächtnis gespeichert wurde). Dazu bedarf es allerdings einer Situation, in der die zu übenden Sprechakt-Sequenzen den Schülern auch plausibel erscheinen und bestimmten Rollen zuzuordnen sind. Nur dann können sie sie auch behalten und „aus dem Kopf“ produzieren. Das ist der wesentliche Unterschied zu der alten *pattern practice*. Dieser lag ja der zweifellos richtige Grundgedanke der Strukturiertheit der Sprache zugrunde. Sie trug jedoch weder dem Inhaltsaspekt noch dem Kreativitätsaspekt ausreichend Rechnung.

Für die Imperativformen wären folgende Mini-Dialoge denkbar:

<i>Emmène-moi!</i>	<i>Je ne peux pas t'emmener</i>
<i>Enlève-moi!</i>	<i>Je ne peux pas t'enlever</i>
<i>Aide-moi!</i>	<i>Je ne peux pas t'aider</i>

<i>Regarde-moi!</i>	<i>Je ne dois pas te regarder</i>
<i>Ecoute-moi!</i>	<i>Je ne dois pas t'écouter</i>
<i>Attends-moi!</i>	<i>Je ne dois pas t'attendre</i>
<i>Suis-moi!</i>	<i>Je ne dois pas te suivre</i>

<i>Dis-le-moi!</i>	<i>Non, je ne vais pas te le dire</i>
<i>Explique-le-moi!</i>	<i>Non, je ne vais pas te l'expliquer</i>
<i>Donne-le-moi!</i>	<i>Non, je ne vais pas te le donner</i>
<i>Envoie-le-moi!</i>	<i>Non, je ne vais pas te l'envoyer</i>

Falls die Schüler bei der Zusammenstellung solcher Strukturübungen nach fehlenden Verben fragen (die sie in diesem Zusammenhang für passend halten), ist dies eine willkommene Gelegenheit, sie mit weiteren sprachlichen Mitteln *sur demande* auszustatten.

Ausblick

Es konnten hier aus Platzgründen nur wenige Textsorten vorgestellt werden. Briefe haben den Vorteil, dass die Schnittmenge zwischen mündlicher und schriftlicher Textproduktion sehr groß ist. Das wirkt sich vor allem im Anfangsunterricht günstig aus. Gedichte empfehlen sich vor allem wegen ihrer Kürze, aber auch wegen ihres kreativen Potentials. Kleine Geschichten sind ebenfalls möglich. In den Klassen, die nach dem Baustein-Prinzip unterrichtet werden, wurden gute Erfahrungen mit Fantasie- oder Erlebnisgeschichten gemacht. Die Tatsache, dass bei all diesen Textsorten der Inhalt mehr oder weniger frei wählbar ist, wirkte sich bei den meisten Schülern positiv aus. Auch Zusam-

menfassungen von Hörspielen oder Kapiteln aus der Klassenlektüre bzw. der *lecture individuelle* waren erfolgreich. Letztere sind besonders motivierend, da der Text hier die echten Informationslücken der Klassenkameraden schließen muss.

Wichtig ist bei all diesen Texten, dass sie ohne sprachliche Hilfen, sozusagen nur ‚aus dem Kopf‘ produziert werden. In diesen ‚Kopf‘ bzw. in das Gedächtnis des Schülers müssen die gebrauchten Mittel aber erst hineingebracht werden. Wenn dies geschieht, und zwar in durchdachter, systematischer Weise, dann könnte auf die ‚Hilfstexte‘ verzichtet werden, mit denen die Schüler üblicherweise an die Textproduktion herangeführt werden. Anstatt vorgegebene (mehr oder eher weniger aussagekräftige bzw. motivierende) Lückentexte ausfüllen, durcheinander gebrachte Texte richtig zusammensetzen oder unfertige Texte ergänzen bzw. vervollständigen zu lassen, könnte man sich auch in den ersten Lernjahren an wirklich freie Produktionen wagen, die die Schüler eigenverantwortlich und selbstbestimmt üben, indem sie sich wiederholt an ihnen versuchen (vgl. die Konzeption der *ateliers d'écriture*).

Die für die einzelnen Textsorten und Themen notwendigen Bausteine müssen den Lehrenden freilich in einem Baustein-Pool bereitgestellt werden. Eine solche Zusammenstellung in einem Computer-Programm ist in Jena gegenwärtig in Arbeit. Es sind vor allem die elektronischen Medien, die auch die Lehrerhilfen auf eine ganz neue Grundlage stellen können, so dass die *expression écrite* zusammen mit den übrigen kommunikativen Sprachtätigkeiten auch im Französischen endlich den Stellenwert bekommt, der ihr in einem auf das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit verpflichteten Sprachunterricht gebührt.

Literaturverzeichnis

- Feilke, H. (2003): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In: U. Bredel u.a. (Hrsg.) *Didaktik der deutschen Sprache*, Bd. 1, München, 178-192.
- Feilke, H. & Portmann, P.R. (Hrsg.) (1996): *Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben*. Stuttgart.
- Portmann, P.R. (1991): *Schreiben und Lernen: Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Portmann, P.R. (1996): Arbeit am Text. In: H. Feilke & P.R. Portmann, 158-171.
- Reber, Arthur S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. New York: OUP.
- Segermann, K. (1999): Schülerorientierter Französischunterricht: ein Konzept zur Verwirklichung einer dringlichen Forderung. *Französisch heute*, 281-293.
- Segermann, K. (1999): Permanente Grammatikrevision: ein provokatives Rundgespräch. *Der fremdsprachliche Unterricht/ Französisch 33*, H. 40, 10-17.
- Segermann, K. (2000): Ganzheitsdidaktik - ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht? *Fremdsprachenunterricht*, 249-253.
- Segermann, K. (2001): ‚Tua res agitur‘: Inhaltsmotivierung statt Stoffbewältigung. *Fremdsprachenunterricht*, 189-195.
- Segermann, K. (2001): Stundenbeispiele im Gespräch: „Wie der Lehrer, so der Schüler“ – Unterrichtsführung und Lernleistung. *Französisch heute*, 448-457.
- Segermann, K. (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts 50*, 340-350.
- Segermann, K. (2004): Die Beziehung zwischen Klanggestalt und Schriftgestalt: Störfaktor oder Lernhilfe? *Französisch heute*, 184-207.