

Krista Segermann

Wortschatzarbeit einmal anders - Vom Wort zur lexiko-grammatischen Lerneinheit

(Dieser Artikel wurde in einer leicht überarbeiteten Version veröffentlicht in: *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*, Festschrift für I. De Florio-Hansen, hrsg. v. M. Reinfried & N. Rück, Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen: Narr u.a. 2011, S. 253-267)

"Mir fehlen immer die Wörter!" Das ist ein allseits bekannter Ohnmachtsausruf von Schülern, wenn sie sich in der französischen Sprache ausdrücken wollen oder sollen, vor allem im mündlichen Bereich. Er ist fast ebenso häufig zu hören wie das nicht minder bekannte Schuldeingeständnis: "Meine Grammatik ist nicht gut genug." Von den Lehrenden werden solche selbstkritischen Äußerungen natürlich begrüßt, sind sie doch womöglich der erste Schritt auf dem Weg zur Besserung - durch mehr Fleiß, Ausdauer und Anstrengung beim 'Lernen' von Wortschatz und Grammatik.

Deutsch-französische Vokabelgleichungen und vernetztes Vokabular

Aber was heißt hier eigentlich 'lernen', speziell 'Wörter lernen'? Besteht das Ergebnis des 'Lernens' darin, dass der Schüler für ein bestimmtes *signifié* das französische *signifiant* kennt, so dass er mit der muttersprachlichen Form (die für ihn das *signifié* repräsentiert) die fremdsprachliche Form verbinden kann? Für ein solches Verständnis von 'Lernen' wäre das seit jeher praktizierte Abfragen von deutsch-französischen Vokabelgleichungen eine angemessene Kontrolltechnik. Überdies begegnen diese zweisprachigen Entsprechungen in Lehrwerken ebenso selbstverständlich wie in Lektüreheftchen und in zweisprachigen Wörterbüchern. Sie scheinen also nach wie vor das Urprinzip allen Wörterlernens zu sein.

Darüber hinaus gibt es inzwischen vielfältige andere Praktiken der Wortschatzarbeit, die sich z.B. die lernpsychologischen Erkenntnisse über 'vernetztes Lernen' zu Nutze machen. Einzelwörter lassen sich anscheinend besser behalten, wenn sie in Verbindung mit anderen Wörtern gelernt werden, mit denen sie in einem bedeutungsmäßigen Zusammenhang stehen. Solche Zusammenstellungen sind wohl den meisten Lehrenden und auch den Schülern aus den Lehrbüchern hinreichend vertraut: Wörter in *centres d'intérêt* (mit überwiegend Substantiven wie z.B. *le métro, le TGV, composteur, le carnet de tickets, la ligne, la direction, le terminus, la station, la route*), Wörter in Wortfamilien (wobei die Ableitungsmorpheme geübt werden, z.B. *réel, irréel, réalité, réaliser, réalisation, réalisable, irréalisable*), Wörter mit Sinnrelationen wie Synonyme, Antonyme, Hyponyme u.ä.

Weiterhin ist seit langem bekannt, dass auch der Kontext beim Wörterlernen eine Rolle spielt. Einzelwörter sind möglichst in einen Kontext 'einzubetten'. Das kennt man aus den Wörterbüchern, und auch in den Lehrwerken findet sich in der mittleren Spalte das aufgeführte Wort zuweilen in einem Beispielsatz. In Übungen sind die gesuchten Wörter ebenfalls in einen Satz- oder Textzusammenhang einzusetzen. Dabei können zum einen die schon erwähnten Netzwerkbeziehungen aktiviert werden, wie z.B. die Relation Oberbegriff-Unterbegriff in dem Frage-Antwort-Paar:

Jean ne mange pas de truites? - Non, il déteste le poisson.

Das Augenmerk kann jedoch auch auf die Beziehungen im Syntagma gelenkt werden, d.h. darauf, welche Wörter mit welchen anderen Wörtern zusammenstehen (kollokieren), wie z.B. die Kollokation von Verben und Objekten:

Il a beaucoup de CD? - Oui, il adore écouter des CD.

(Wenn die einzusetzenden Wörter in diesen Übungen allerdings als Auswahl-Antworten gegeben sind, so wird der Wortschatz nur rezeptiv abgefragt, d.h. die Schüler müssen das Wort nur noch richtig auswählen, aber nicht selbst finden.)

Vokabelarbeit und Kommunikation

Nun ist das Lernen von Wörtern ja kein Selbstzweck – genauso wenig wie das Lernen der Grammatik. Beides soll ja dazu dienen, dass die Schüler sich in der französischen Sprache mündlich wie schriftlich ausdrücken können. Bei solchen kommunikativen Sprachtätigkeiten, also beim Sprechen und Schreiben, begegnen die Wörter nie allein. Sie finden sich dort aber weder in den speziellen Auflistungen, die beim 'vernetzten' Lernen trainiert werden, noch in irgendwelchen anderen lexikonartigen Zusammenstellungen. Einzig die Kollokationen nähern sich der kommunikativen Sprachwirklichkeit. Die Anreicherung eines sog. 'mentalen Lexikons' durch die oben skizzierte Art der Wortschatzarbeit führt also zumindest nicht direkt zu kommunikativer Kompetenz. Zwar wird niemand bestreiten, dass ein guter Fremdsprachensprecher auch über einen mehr oder weniger reichen fremdsprachlichen 'Wortschatz' verfügt, aber wie sieht das bei unseren Schülern der Sekundarstufe I aus? Brauchen die Lehrenden wirklich nur dem Wortschatz mehr Aufmerksamkeit zu widmen (zusammen mit der Grammatik oder gar mehr als dieser), um dadurch auch das Ausdrucksvermögen in der Kommunikation zu erhöhen? Das Verhältnis zwischen der Vokabelarbeit und der Kommunikation ist offenbar doch sehr viel komplizierter. Deshalb soll im Folgenden hier etwas in die Tiefe gegangen werden.

Fremdsprachliches lexikalisches System und muttersprachliches Denken

Es könnte alles ganz einfach sein, wenn das, was man in der Muttersprache an Erfahrungen mit der sprachlichen Kommunikation, an Fähigkeiten, Strategien und Kenntnissen gewonnen hat, einfach auf die Fremdsprache zu übertragen wäre. Zwar scheint dies manchmal möglich, oft genug führt es aber leider zu Fehlern, und zwar in der Kommunikation. In den meisten Fällen handelt es sich um sog. Interferenzen aus der Muttersprache. Der Schüler, der in deutsch-französischen Gleichungen zu denken gelernt hat und der auch Synonyme, Antonyme, Hyponyme sowie alle anderen bedeutungsmäßigen Zusammenstellungen des Vokabulars auf der Folie der Muttersprache systematisiert hat, geht selbstverständlich davon aus, dass er die französischen Äquivalente für seine deutsch gedachten Konzepte so verwenden kann, wie er es aus der Muttersprache gewohnt ist.

Wenn 'waschen' *laver* heißt, dann wird er zwar auf *se laver les mains* kommen, bei den 'Zähnen' wird er aber im Wörterbuch nach dem französischen Wort für 'putzen' suchen. Die Kollokation *écouter des CD* kann zwar von *écouter* = 'hören' abgeleitet werden. Bei der Bildung von **Je n'ai rien écouté* leitet ihn die Vokabelgleichung dagegen in die Irre. Wenn er *une heure* als Übersetzung von 1. 'Stunde', 2. 'Uhr' gelernt hat, so wird er weder auf *Vous avez l'heure?* noch auf *être à l'heure* verfallen, evtl. aber auf: **Tu as une nouvelle heure?* Wenn er mit dem frz. Wort *arriver* das dt. Wort 'ankommen' assoziiert, so müssen ihm die weit häufiger vorkommenden frz. Äußerungen *J'arrive.* - *Qu'est-ce qui t'arrive?* – *Il m'est arrivé quelque chose de très curieux* zunächst sehr merkwürdig vorkommen. Wenn er schließlich nach einer frz. Entsprechung für dt. 'abnehmen' sucht, so muss er sich durch mindestens fünf verschiedene semantische Konzepte kämpfen. Beherrscht er die "Arbeit mit dem Wörterbuch", so kann er theoretisch folgende Konzepte versprachlichen: *La lune décroît* - *Personne ne décroche* - *La température baisse* - *J'ai beaucoup maigri* - *Il enlevait son chapeau* - *Le vent a diminué.*

Solche Erfahrungen werden in dem Schüler zwangsläufig den Eindruck verstärken, dass Französisch eben eine schwere Sprache ist und dass man nie sicher sein kann, ob die Wörter auch 'passen', wenn man sie in Sätze einfügt. Die Lehrenden können das Risiko zwar minimieren, wenn sie innerhalb der "pädagogischen Provinz" des Lehrbuchs mit seinen sorgsam ausgewählten Satzbeispielen bleiben. Sobald sie jedoch ihre Schüler auf das freie Feld des an der Sprachwirklichkeit ausgerichteten kommunikativen Sprechens oder Schreibens führen wollen, nehmen die Schwierigkeiten meist überhand.

Polysemie und Kontextabhängigkeit als Lernproblem

Der Grund für dieses Dilemma liegt einmal in dem allseits bekannten Phänomen der sprachlichen Polysemie, d.h. also in der Tatsache, dass in einer lebendigen Sprache einer Form oft mehrere Bedeutungen zukommen, diese aber vom Schüler kaum sofort alle mitgelernt werden können. Ein weiteres Phänomen ist die absolute Kontextabhängigkeit jedweder sprachlichen Form. Sie ist zwar als solche ebenfalls bekannt, doch in ihrer Tragweite für das fremdsprachliche Lernen bisher zu wenig berücksichtigt worden. In beiden Gegebenheiten dokumentiert sich die Eigenständigkeit eines jeden sprachlichen Systems. Auch und gerade wenn es strukturelle Gemeinsamkeiten zwischen zwei Sprachen gibt (wie dies bei dem Französischen und dem Deutschen der Fall ist), setzen Wortgleichungen und muttersprachlich geprägte Konzeptbildungen den Schüler auf eine Lernschiene, die ihm eine falsche Sicherheit vorspiegelt. Diese durch den selbstverständlichen Rekurs auf die Gebrauchsbedingungen der muttersprachlichen Äquivalente erzeugte Sicherheit bricht brutal zusammen, sobald der Schüler anfängt, sich frei zu äußern. Er erfährt dann schmerzlich, dass es nicht reicht, die französische Vokabel z.B. für ein bestimmtes Verb zu kennen, sondern dass er die semantischen und syntaktischen Gebrauchsbedingungen dieses spezifischen Verbs, also seine Kollokationsmöglichkeiten, seine Valenz bzw. die Satzkonstituenten, mit denen es zusammen passt, kennen muss. Aufgrund der partiellen Ähnlichkeit zwischen den beiden Sprachen muss er praktisch jedesmal 'lernen', ob die Gebrauchsbedingungen gleich sind oder nicht. Der Vergleich mit der Muttersprache soll also stattfinden, aber eben im Hinblick auf das Bewusstsein der möglichen Andersartigkeit. Auf diese wäre jedesmal ausdrücklich hinzuweisen, da sonst automatisch der muttersprachliche Habitus greift.

Linguistik und Didaktik

Wie aber soll dies in der Praxis geschehen? Steht nicht eine 'kognitive' Überforderung der Schüler zu befürchten, so dass ihnen die Lust an der fremdsprachlichen Kommunikation erst recht vergeht? Die sprachlichen Gegebenheiten können wir nicht ändern, wohl aber den didaktischen Umgang mit ihnen. Für die gängige Unterrichtspraxis ist die "Arbeit an Grammatik, Wortschatz und Aussprache" bzw. die Vermittlung von "grammatischen, lexikalischen und phonetischen Kenntnissen" eine Selbstverständlichkeit. Ebenso selbstverständlich rangiert sie vor der "gelenkten" und erst recht vor der "freien" Kommunikation (soweit letztere überhaupt in den ersten Lernjahren gewagt wird). Die Isolierung der linguistischen Teilgebiete hat die Didaktik aus der Theoriebildung der Systemlinguistik übernommen. Eine lernpsychologische Begründung dafür fehlt bis heute. Solange es im Fremdsprachenunterricht vorrangig um das Entschlüsseln von Texten ging (wie heute noch im Lateinunterricht), mag diese Vorgehensweise durchaus ihre Berechtigung haben. Seit jedoch im Unterricht der lebenden Fremdsprachen die Produktion, also das mündliche und schriftliche Versprachlichen von Gedanken, Wünschen, Meinungen, Gefühlen, Erfahrungen, Erlebnissen, Kenntnissen usw. im Vordergrund steht, sollte die aus der Tradition der (nicht mehr gesprochenen) "alten Sprachen" überkommene Didaktik zumindest hinterfragt werden. Die künstlich aufgerissene Kluft zwischen den isoliert betrachteten sprachlichen Elementen und der ganzheitlichen sprachlichen Kommunikation könnte sich als lernpsychologisches Hindernis erweisen, an dem sich die "Transferversuche" der kommunikativen Didaktik gegenwärtig die Zähne ausbeißen. Die Alternative wäre, den Graben zuzuschütten und sich in Theorie und Praxis den sprachlichen Elementen, hier dem Wort, unmittelbar in der Kommunikation zuzuwenden.

Das Wort in der Kommunikation: Praktische Umsetzung

Dem Lernziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit nähert man sich erst dann, wenn der Schüler die gelernten Wörter in der Kommunikation richtig verwenden kann. Die Gebrauchsbedingungen sind – da sie nicht völlig mit denen des deutschen Äquivalents übereinstimmen – viel zu kompliziert, als dass sie dem Schüler am einzelnen Wort beigebracht werden könnten. Streng genommen hat das Einzelwort auch gar keine 'Bedeutung', da es sie erst aus der Umgebung erhält.

Warum also dann das Wort nicht in dieser 'Umgebung' aufsuchen und es zu einer größeren sprachlichen Einheit zusammenbinden, die gleichsam als Baustein für die Produktion der französischen Äußerung fungiert? Anstatt Wörter in ihrer sozusagen abstrakten 'Lexikon-Bedeutung' lernen zu lassen - Substantive mit bestimmtem oder unbestimmtem Artikel (damit man ihre Genuszugehörigkeit weiß), Verben im Infinitiv (damit man ihr Konjugationsparadigma weiß) oder Adjektive in maskuliner und femininer Form (damit man ihre 'Bildung' weiß) - könnte man sie dem Schüler auch in ihrem natürlichen Kontext als Lerneinheit bewusst machen und als fertigen Baustein für die Versprachlichung seiner Äußerungswünsche zur Verfügung stellen.

So treten z.B. Substantive in unterschiedlichen Kommunikationssituationen mit verschiedenen Begleitern auf. Es gibt sowohl le sport als auch du sport und de sport. Diese drei verschiedenen Bausteine hängen von der Valenz der voran stehenden Verben ab. Hier sind es Verben vom Typ *aimer* und *faire*. Sie versprachlichen zwei grundverschiedene kommunikative Absichten. Mit *aimer* kann man seine Vorlieben bzw. Abneigungen ausdrücken, mit *faire*, was man z.B. in seiner Freizeit macht. Da in einer gegebenen Kommunikationssituation immer nur bestimmte grammatische Markierungen in bezug auf Person, Numerus und Tempus in Frage kommen, lassen sich die entsprechenden Formen des Subjektpronomens und des konjugierten Verbs ebenfalls zu einem Baustein zusammen fassen. Für die Sprechintention "Vorlieben ausdrücken" ergeben sich also folgende Baustein-Varianten: *j'aime/ j'adore, je n'aime pas/ je déteste/ j'aime mieux/ je préfère*, für die Sprechintention "Freizeitaktivitäten ausdrücken" die beiden unterschiedlichen Bausteine *je fais* und *je ne fais pas*. Unter dem Aspekt des 'Könnens' (nicht des 'Wissens') scheint es lernpsychologisch durchaus sinnvoll, den Schülern das konjugierte Verb in der 1. Person 'ins Ohr' zu bringen. Zum einen lassen sich aus der 1. Person sehr leicht die beiden anderen Personen des Singulars ableiten (die mündlichen Formen sind sogar identisch), zum anderen lässt sich der Infinitiv seinerseits sehr leicht mit dem *Futur proche* und mit *aimer* + Infinitiv automatisieren.

In einem an den Äußerungswünschen der Schüler orientierten kommunikativen Französischunterricht begegnen diese unterschiedlichen Lerneinheiten oder Baustein-Typen zwangsläufig bei der Erarbeitung bestimmter Themen. Einigt man sich z.B. darauf, dass die Schüler in einem Frage-Antwort-Spiel ihren französischen Partnern ihre Vorlieben und Abneigungen mitteilen wollen, so käme etwa folgender Dialog zu *Mes préférences* zustande:

Tu aimes le sport?	Oui, j'aime/ j'adore Non, je n'aime pas/ je déteste Non, j'aime mieux/ je préfère la musique Oui, j'aime le foot/ la natation/ l'athlétisme
Quel est ton animal préféré?	J'aime les chiens / les phoques / ... Je n'ai pas d'animal préféré.
Qu'est-ce que tu aimes porter comme vêtements?	J'aime porter des jeans (noirs / bleus) / des pulls larges / ... J'aime les pull-overs / les sweat-shirts / les blousons/ ... Je n'ai pas de vêtement(s) préféré(s).
Quelle est ta couleur préférée?	J'aime le vert / le brun / le bleu / le violet / le noir / le jaune / l'orange / le rouge / le gris
Quelles sont tes matières préférées?	J'aime l'anglais / le français / le dessin / la biologie / les mathématiques. J'adore la musique, mais je déteste la physique

In einer späteren Systematisierungsphase könnte man die Schüler zusammentragen lassen, was sie alles mögen oder auch nicht mögen: Sportarten – Freizeitbeschäftigungen – Lektüre – Gerichte, Süßigkeiten, Getränke – Unterrichtsfächer – Farben – Tiere – Kleidungsstücke usw. Durch das selbständige Auflisten ordnen sie sowohl den Wortschatz als auch die Grammatik, indem sie die beiden Bausteine, die sie zur Versprachlichung ihrer kommunikativen Absicht benötigen, einander

zuordnen, nämlich eine begrenzte Anzahl von Verben (die Vorlieben ausdrücken) und semantisch dazu passende Substantive mit bestimmtem Artikel. Dabei können neben den schon bekannten Substantiven für die einzelnen Bereiche evtl. von den Schülern auch weitere Substantive erfragt (oder selbst im Wörterbuch gesucht) werden. Die Substantive sollten nach Geschlecht getrennt aufgeführt werden, um zusätzlich eine optische Gedächtnisstütze zu erhalten. Auch der Hinweis auf typische männliche oder weibliche Endungen könnte hier hilfreich sein.

J'aime	le sport:
J'adore	le foot – le basket - le volley – le badminton – le hockey – le handball – le tennis – le tennis
Je n'aime pas	de table – le skating
Je déteste	la natation – la danse
J'aime mieux	l'équitation – l'athlétisme – l'escrime – l'escalade
Je préfère	les loisirs:
	le dessin – le jazz
	la musique – la télé – la radio
	les expositions – les musées – les promenades – les randonnées – les vidéos – les chansons
	les jeux de cartes – les films d'aventure – les matchs de foot
	la lecture:
	les journaux – les romans d'aventure
	les revues – les histoires d'animaux – les petites poésies – les BD
	les repas:
	la semoule au lait – la foie – la salade – la pizza
	le riz au lait – le poisson
	les spaghetti – les haricots – les petits pois
	les sucreries:
	la glace – la pâte d'amandes
	les boissons:
	le coca – la citronnade
	les matières:
	le français – le dessin – le sport – l'allemand – l'anglais
	la géographie - la musique – la physique – la biologie – l'histoire – l'éthique – l'informatique
	les mathématiques
	les couleurs:
	le vert – le brun – le bleu – le violet – le noir – le jaune – l'orange – le rouge – le gris
	les animaux:
	les lions – les chats – les chiens – les tigres – les serpents- les chevaux – les phoques – les singes
	les vêtements:
	les jeans - les pulls larges – les sweat-shirts – les blousons

Die Farben würden in weiteren Auflistungen mit anderen Bausteinen wiederkehren, z.B. bei der Beschreibung der Haar- oder Augenfarbe. Erarbeitet werden sie etwa in einem Dialog über das Aussehen - die Bausteine sind hier durch Kästchen kenntlich gemacht:

Quelle est	la couleur de tes cheveux?	J'ai	les cheveux roux/ bruns/blonds/ noirs/châtains/ blond foncé/ châtain clair
Quelle est	la couleur de tes yeux?	J'ai	les yeux bleus/ verts/ gris/ marron/ gris vert

Erst in diesem Kontext wird deutlich, dass das deutsche Wort 'braun' einmal als *brun* und einmal als *marron* erscheint und dass für die roten Haare allein das Adjektiv *roux* in Frage kommt.

Bei der Erarbeitung des Themas *Mes Activités de loisirs* oder *Mes Activités pendant les vacances* bringen die lexiko-grammatischen Lerneinheiten zum Ausdruck, was man in seiner Freizeit macht

oder in den Ferien machen wird bzw. gemacht hat. Hier fallen die Unterschiede bei den Substantiv-Bausteinen ins Auge. Nach *faire* ergeben sich zwei Gruppen, je nachdem, ob das Verb bejaht oder verneint gebraucht ist. Die spätere Systematisierung kann dies noch einmal verdeutlichen:

Je fais Je vais faire J'ai fait	du sport – du vélo – du ski – du tir – du patin à glace – du skating – du dessin de la natation – de la danse – de la musique de l'équitation – de l'athlétisme – de l'escrime – de l'escalade des promenades – des randonnées
Je ne fais pas Je ne vais pas faire Je n'ai pas fait	de sport – de vélo – de ski – de tir – de patin à glace – de dessin de natation – de danse – de musique d'équitation – d'athlétisme – d'escrime – d'escalade de promenades – de randonnées

Bei *jouer* dagegen besteht kein Unterschied bei Bejahung und Verneinung. Hier wird aber die Präposition gewechselt, je nachdem, ob es um Ballspiele oder um Musikinstrumente geht:

Je joue - Je ne joue pas Je vais jouer - Je ne vais pas jouer J'ai joué - Je n'ai pas joué	au foot – au basket - au volley – au badminton – au hockey – au handball – au tennis – au tennis de table aux cartes – aux échecs – aux fléchettes
Je joue - Je ne joue pas Je vais - Je ne vais pas jouer J'ai joué - Je n'ai pas joué	du piano – du basson – du violon de la guitare – de la flûte – de la batterie de l'accordéon – de l'orgue

Eine solche Art der Auflistung hat den Vorteil, dass sie die Substantive in Zusammenhänge bringt, die der sprachlichen Wirklichkeit in ihren formalen wie auch in ihren semantischen und pragmatischen Dimensionen Genüge tut. Die jeweilige Lerneinheit steht in einem bestimmten thematischen, situationellen, strukturellen und morpho-syntaktischen Zusammenhang. Die Schüler erfahren die sprachlichen Elemente in ihren kommunikativen Funktionen und nicht mehr nur als Wortarten in einem abstrakten System, wo Substantive, bestimmter oder unbestimmter Artikel sowie Teilungsartikel und Präpositionen nach komplizierten Regeln zusammen zu fügen sind.

An den obigen Beispielen wird deutlich, dass die Verbmarkierungen ebenfalls in ihrem natürlichen Kontext gelernt werden können. Die aus Subjektpronomen und Verb bestehende Lerneinheit ließe sich zudem um die Objektpronomen erweitern. Dadurch könnte das fast schon traumatisch zu nennende Problem der direkten und indirekten Objektpronomen der 3. Person entkrampft werden. So könnten die Schüler z.B. die wenigen Verben, die ein indirektes Objekt verlangen (sie machen nur 0,7% aller Verben aus), in lexiko-grammatischen Einheiten lernen.

In einem Dialog über *Mon correspondant/ Ma correspondante* könnten z.B. folgende Fragen und Antworten erarbeitet werden:

Tu as déjà reçu des lettres?	Oui, il/ elle m'a envoyé deux lettres.
Il/ Elle t'a écrit en français?	Oui, il/ elle m'a écrit en français. Non, il/ elle ne m'a pas écrit en français.
Quand est-ce que tu lui as répondu?	Je lui ai répondu toute de suite. Je ne lui ai pas encore répondu.
Tu lui as donné ton numéro de téléphone?	Oui, je le lui ai donné par mel. Non, je ne le lui ai pas encore donné.
Tu lui as déjà téléphoné?	Oui, je lui ai déjà téléphoné.
Tu lui a déjà parlé au téléphone?	Non, mais je lui ai écrit un mel.
Tu lui as envoyé une photo?	Oui, je lui en ai envoyé une dans ma dernière lettre.
Tu lui as déjà demandé s'il/ si elle veut venir en Allemagne?	Oui, je lui ai demandé. Non, je ne lui ai pas encore demandé.
Qu'est-ce qu'il/ elle t'a répondu?	Il/ Elle m'a promis de venir l'année prochaine.

Tu voudrais aussi lui rendre visite? Oui, j'aimerais bien lui rendre visite.

Um die hier in ihrem natürlichen Kontext vorkommenden, unterschiedlich strukturierten Bausteine zu automatisieren, lässt man sie von den Schülern nach gleichen Strukturmustern ordnen. Es entstehen folgende komplexe, aber als Einheit zu lernende lexiko-grammatische Bausteine:

Tu lui as déjà parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé?

Je lui ai déjà parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé

Je ne lui ai pas encore parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé

Il/ Elle t'a déjà parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé?

Il/ Elle m'a déjà parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé

Il/ Elle ne m'a pas encore parlé/ écrit/ téléphoné/ répondu/ demandé

Während die Verben in den obigen Bausteinen das gemeinsame Bedeutungskonzept 'an eine Person herantreten' ausdrücken, wird in den folgenden Bausteinen auch gesagt, was an die Person 'vermittelt' wird:

Tu lui as déjà écrit/ envoyé une lettre/ un mel/ une carte postale?

Tu lui as déjà envoyé/ donné une photo?

Je lui ai déjà écrit/ envoyé une lettre/ un mel/ une carte postale

Je ne lui ai pas encore écrit/ envoyé une lettre/ un mel/ une carte postale

Je lui ai déjà envoyé/ donné une photo

Je ne lui ai pas encore envoyé/ donné de photo

Je la lui ai déjà envoyée/ donnée

Je ne la lui ai pas encore envoyée/ donnée

Hier erscheinen 'Vokabeln' in ihrem natürlichen Umfeld. Dabei zeigt sich ein semantischer Zusammenhang zwischen Verben mit bestimmten Valenzen. Dieses Phänomen, das für Sprache als Kommunikationsmittel charakteristisch ist und das auch den Schülern einsichtig gemacht werden kann, ermöglicht das Ausdenken von Situationen, in denen bestimmte Baustein-Typen gehäuft vorkommen und die deshalb als Grundlage für dialogisch angelegte Strukturübungen verwendbar sind. Die Situationen könnten unter aktiver Beteiligung des kreativen Potentials der Schüler gefunden und ausgestaltet werden. Im Falle der obigen Bausteine wären z.B. die bestätigenden Antworten sinnvollerweise mit einer Zeitbestimmung zu kombinieren, die ihrerseits als ganzer Baustein gelernt wird, z.B. *en février/ hier/ la semaine dernière/ pendant les vacances/ il y a huit jours*. Die Zeitbestimmungen wären dann – sobald genug eingeführt wurden - wieder von den Schülern selbst nach semantischen und formalen Gesichtspunkten systematisch zu ordnen. (Solche systematischen Zusammenstellungen sind in den Materialien zum Projekt "Innovativer Französischunterricht" zu finden (siehe die Homepage der Verfasserin: www.personal.uni-jena.de/~x9sekr/).

Die ebenfalls sehr fehleranfälligen betonten Pronomen lassen sich nach den entsprechenden (wenigen) Verben mit à zu einer Lerneinheit zusammenbinden, so dass zwei Bausteine entstehen:

Je pense/ songe/ tiens/ renonce à lui/ elle/ eux/ elles

Je m'adresse/ m'attache/ m'attaque/ m'intéresse/ me confie à lui/ elle/ eux/ elles

Situationen, in denen diese Bausteine natürlicherweise vorkommen, wären z.B. innerhalb von Themen wie *Mon ami(e) de rêve* (evtl. in Form von Gedichten) zu suchen.

Bei Sachen gilt es dagegen nur einen Baustein mit dem vorgestellten y zu lernen:

J'y pense/ songe/ tiens/ renonce

Je m'y attache/ confie/ intéresse

Mit den Schülern zusammen kann überlegt werden, woran man z.B. gewöhnlich 'sein Herz hängt'.

Integrierter Wortschatz

Begleiter, Objektpronomen und Präpositionen offenbaren in besonders krasser Weise die Problematik der Trennung von Wortschatz und Grammatik. Diese 'Wortarten' stehen im Wörterbuch. Schließlich sind es ja 'Wörter', aber sie werden im 'Grammatikbuch' nach einem abstrakten Modell abgehandelt, das zwar das Sprachsystem, nicht aber die Sprachwirklichkeit abbildet.

Die obigen Beispiele zeigen, wie die für den Lernprozess offensichtlich nicht besonders günstige Abtrennung des Wortschatzes von seinen semantischen und syntaktischen Gebrauchsbedingungen aufgehoben werden kann. An die Stelle des Lernens von Wörtern oder 'Vokabeln' treten lexiko-grammatische Lerneinheiten, die von den Schülern als Bausteine zur Versprachlichung ihrer Äußerungswünsche verwendet werden können. Dabei bildet sich im Kopf der Schüler anstelle der alten 'Grammatik' und des 'mentalen Lexikons' eine an der Realität der Sprachverwendung orientierte neue, Form und Bedeutung zusammenbindende Systematik heraus. Die thematischen Zusammenstellungen von Substantiven (samt ihren Begleitern), von Adjektiven (z.T. mit den Substantiven zusammengebunden), von Verben (ebenfalls nach Sinngruppen samt ihren pronominalen Objektergänzungen), von Umstandsbestimmungen (vor allem mit Präpositionen, sodass der unsinnige Rückgriff auf deutsch-französische Entsprechungen entbehrlich wird) – diese Zusammenstellungen sind aufgrund ihrer grammatischen Markiertheit gleichzeitig fertige (wenn auch lexikalisch variable) Bausteine, deren Anschließbarkeit an andere Bausteintypen sofort mit zu lernen ist. Die dadurch gegebene Lernerleichterung wird besonders deutlich, wenn man sich z.B. vor Augen führt, dass die Verteilung der direkten Objektpronomen der 3. Person (*le, la, les*) nicht mehr eigens gelernt werden muss, sondern per Ausschlussverfahren feststeht. Die Schüler, die die Bausteine mit den indirekten Pronomen gelernt haben, können davon ausgehen, dass alle anderen gängigen Verben, die sie in den ersten vier Lernjahren kennenlernen (ca. 70 % aller Verben), eine direkte Objektergänzung verlangen.

Das unterrichtliche Konzept zur Arbeit mit lexiko-grammatischen Lerneinheiten wird seit mehreren Jahren an verschiedenen Schulen erprobt (siehe die Homepage der Verfasserin). Auf die theoretischen Grundlagen kann hier nicht näher eingegangen werden. Nur soviel ist zu sagen: Es gibt inzwischen eine Vielzahl von stützenden Forschungsergebnissen aus wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit der Sprachverwendung, dem Muttersprachenerwerb sowie dem Zweit- und Fremdsprachenerwerb beschäftigen. Sie alle stimmen darin überein, dass die tradierte Auffassung, wonach der Sprachbenutzer Wörter nach den Regeln der Grammatik zu Sätzen zusammensetzt, den psychologischen Realitäten der Sprachproduktion nicht gerecht wird. Sie postulieren statt dessen die Existenz von festgefügtten lexiko-grammatischen Mehr-Wort-Einheiten, die der Sprachbenutzer nicht 'konstruiert', sondern fertig zur Verfügung hat. Gleichwohl ist er sich der Struktur dieser Gebilde auf verschiedenen Abstraktionsebenen mehr oder weniger bewusst. Diese Einheiten sind also nicht nur 'auswendig' gelernt, sondern in ihren Bestandteilen vom Sprecher analysierbar und variierbar. Sie dienen darüber hinaus aufgrund ihres Modellcharakters als Ausgangspunkt für Analogiebildungen und werden damit dem kreativen Aspekt der Sprachproduktion gerecht. (Für eine praxisnahe Diskussion der theoretischen Grundlagen s. Segermann, Krista (2003): "Wortschatz und Grammatik im Dienste der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts." In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50 (2003):340-350.)