

Kommunikative Lerneinheiten im Anfangsunterricht Französisch

(veröffentlicht in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/2004, S. 28-34/38)

Der Jenaer Reformansatz¹, in dessen Rahmen die hier vorgestellten kommunikative Lerneinheiten entwickelt wurden,² fasst das Erlernen von Fremdsprachen als ganzheitlicher Prozess der Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit auf. Das Konzept stellt die geläufige Vorstellung infrage, dass der Kommunikation in der Fremdsprache ein Wissenserwerb in bezug auf die linguistischen Teilsysteme vorhergehen muss, bevor diese in Realsituationen angewendet werden können. Das Konzept beruht stattdessen u.a. auf dem Prinzip des Arbeitens mit kommunikativen Lerneinheiten, d.h. mit "Formgebilden, in denen Grammatik und Wortschatz integriert sind, und die der Schüler als Formentsprechung für seine Inhaltsvorstellungen empfindet." (Segermann 2000: 251)

Was sind kommunikative Lerneinheiten?

Kommunikative Lerneinheiten können durch folgende Merkmale beschrieben werden:

1. Sie stellen die fremdsprachliche Formentsprechung zu einem gedanklichen Konzept dar und sind damit die materielle Grundlage für die Realisierung von Äußerungswünschen.
2. Sie bestehen fast immer aus mehreren Wörtern, die nach den morphosyntaktischen Regeln der Fremdsprache miteinander verknüpft sind. Sie können auch einen gesamten Satz umfassen.
3. Sie sind analysierbar und dadurch produktiv, d.h. lexikalisch und morphosyntaktisch variierbar und erweiterbar.

Diese sprachlichen Gebilde werden so vermittelt, dass der Schüler ihre lexikalische und grammatische Struktur durchschaut, so dass er sie in sich variieren und mit anderen Einheiten kreativ zu größeren Sinngebilden verbinden kann. Die grammatische Bewusstmachung wird also auch bei diesem Unterrichtsansatz nicht ausgespart. Im Gegenteil, dem Schüler wird von Anfang an verdeutlicht, wie die jeweilige Struktur „gebaut“ ist, d.h. welche einzelnen Bestandteile hier zu einer größeren Einheit zusammengesetzt wurden. Dies erfolgt in der Phase der Erarbeitung zunächst nur mündlich, während in der Systematisierungsphase bestimmte Regeln auch schriftlich festgehalten werden. Entscheidend ist jedoch, dass im gesamten Unterrichtsprozess immer mit sprachlichem Material gearbeitet wird, welches auf Grund der Äußerungswünsche der Schüler entstanden ist. Der Unterschied zum „konventionellen“ Unterricht ist also in der zeitlichen Reihenfolge zu sehen, d.h. die Schüler gehen von ihren Äußerungen zur Regel und nicht umgekehrt. Damit werden sie in die Lage versetzt, weitere Äußerungen formulieren zu können, ohne dass diese gemeinsam erarbeitet werden müssen.

Kommunikative Lerneinheiten tragen außerdem zur Optimierung des Sprachproduktionsprozesses bei, da diese "Fertigteile" nicht jedes Mal neu gebildet werden müssen. Bei dieser integrativen Form der Spracherarbeitung wird die noch häufig praktizierte Trennung der linguistischen Teilsysteme aufgehoben, indem die Schüler nicht Vokabeln und grammatische Regeln sondern lexikogrammatische Spracheinheiten lernen.

Die Umsetzung im Unterrichtsprozess

Im folgenden soll nun gezeigt werden, wie man die Konzeption des Fremdsprachenlernens auf der Basis kommunikativer Lerneinheiten im Unterrichtsprozess verwirklichen kann. Die Arbeit mit den

¹ Vgl. die Darstellung "Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht?" von Krista Segermann in *Fremdsprachenunterricht* 2000).

² Der Beitrag basiert auf einem Vortrag, der Autorin im Rahmen des Symposiums "Jenaer Reformansatz im Fremdsprachenunterricht" im Oktober 2001 in Jena.

kommunikativen Lerneinheiten macht den Kern des auf Sprachproduktion gerichteten Unterrichtsabschnitts aus. Er gestaltet sich in drei Hauptphasen: der Einführungsphase, der Übungsphase und der Systematisierungsphase. Für meine Ausführungen habe ich mehrere Beispiele aus den ersten beiden Lernjahren herausgesucht. Die Reihenfolge der Erarbeitung der kommunikativen Lerneinheiten kann variieren, da der Inhalt des Unterrichts zu einem großen Teil von den Schülern bestimmt wird.

Die Rolle der Schüler

Das Jenaer Unterrichtskonzept versucht, die Äußerungswünsche der Schüler als Initiator und Katalysator des Lernens zu nutzen. Dies geschieht in der Unterrichtspraxis so, dass sich Lehrer und Schüler im Rahmen des jeweiligen Themas zunächst über mögliche Inhalte verständigen und im Anschluss nach und nach die fremdsprachlichen Formen erarbeitet werden, welche die Schüler brauchen, um ihre Äußerungswünsche zu verwirklichen. Die Reihenfolge der Spracherarbeitung³ erfolgt also vorrangig nach inhaltlichen Gesichtspunkten. Eine bestimmte Reihenfolge grammatischer Erscheinungen spielt hier eine untergeordnete Rolle. Sechs Jahre Erfahrung mit diesem Unterrichtskonzept haben gezeigt, dass diese Möglichkeit der Mitbestimmung des Unterrichts bei den Schülern ein enormes Motivationspotenzial freisetzt.

1. Beispiel:

Erarbeitung von *c'est / ce sont* zur Identifizierung nach dem Muster Possessivgleiter + Person/Haustier

Der Zeitpunkt der Erarbeitung dieser kommunikativen Lerneinheiten lag in der 3. Unterrichtswoche und erfolgte im Rahmen des Themas "*Moi et ma famille*". Nachdem die Schüler im konkreten Beispiel zu diesem Zeitpunkt bereits Aussagen zu Ihrem Namen, Alter, Wohnort sowie Geschwistern und Haustieren machen konnten, bestand nun der Wunsch beim Betrachten von Fotos, Gespräche über die darauf abgebildeten Personen, Haustiere o.ä. führen zu können. Dazu ist zunächst die Identifizierung der abgebildeten Personen notwendig.

Einführungsphase

Den Ausgangspunkt dieses Unterrichtsabschnittes bildet der Wunsch, den anderen zu fragen, wer da auf dem Foto ist. Der Lehrer gibt den Schülern die dafür notwendige kommunikative Lerneinheit "*Qui est-ce sur la photo?*" Das besondere an dieser Lerneinheit ist der Umstand, dass sie komplett neu ist. Dies ist nicht immer der Fall, wie weitere Beispiele noch zeigen werden. Die Schüler erkennen, dass sich diese Lerneinheit aus zwei Bausteinen⁴ zusammensetzt: *qui est-ce* und *sur la pho-*

³ Der Begriff Vermittlung wird hier bewusst vermieden, denn diese ist immer einseitig, d.h. der Lehrer "vermittelt" den Schülern, die zu erlernenden Kenntnisse. In dem hier beschriebenen Unterricht tritt der Lehrer jedoch nicht vorrangig als Vermittler, sondern vielmehr als Lernhelfer auf. In einem von beiden Seiten (Lehrer und Schüler) bestimmten und gestalteten Prozess werden die für die Realisierung der Äußerungswünsche notwendigen kommunikativen Lerneinheiten gemeinsam erarbeitet.

⁴ Der Begriff Baustein wird häufig gebraucht, da es sich bei dieser Art der Erarbeitung ja auch um eine Art Bauprozess handelt. Das heißt, die Schüler liefern die ihnen schon bekannten Bausteine einer zu erarbeitenden Lerneinheit. Der Lehrer fügt nur die völlig neuen Bausteine hinzu. Im alltäglichen Leben haben Bausteine im eigentlichen Sinne eine wichtige Rolle. Kinder setzen sie im Spiel zusammen, um aus kleinen oder großen Bausteinen z.B. ein Haus zu bauen. Betrachtet man einen Kasten mit Holzbausteinen, so kann man feststellen, dass er zum Teil vorgefertigte Hausteile - z.B. den Schornstein oder ein Fenster - enthält. Diese erleichtern dem Kind das Spiel und helfen ihm schneller ans Ziel zu kommen. So ähnlich verhält es sich mit unseren sprachlichen Bausteinen. Die Schüler verwenden mehrere zusammenpassende Bausteine um aus ihnen Sätze, Texte eben Sprache zu "bauen". Es handelt sich dabei um sprachliche Einheiten, welche zumeist größer sind als das Einzelwort. Ähnlich wie die oben erwähnten Holzbausteine sind sie unterschiedlich groß, d.h. mehr oder weniger komplex. Die Funktion dieser Bausteine ist die gleiche wie die

to. Die Schüler wollen sich nun gegenseitig nach den auf den Fotos abgebildeten Personen fragen. Der Lehrer gibt ihnen die für die Antwort nötige kommunikative Lerneinheit, also z.B.: *C'est mon père*, welche sich aus zwei Bausteinen zusammen setzt: *C'est* und *mon père*. In Abhängigkeit von den konkreten Fotos der Schüler werden nun die fremdsprachlichen Bezeichnungen der Personen erarbeitet und zwar immer in Kombination mit dem entsprechenden Possessivbegleiter, also z.B. *mon père, mon frère, ma sœur, ma mère, mon chat, mon cochon d'Inde, notre chien* usw. Die gesamte neue Lerneinheit – also immer *c'est* + Person wird vom Lehrer vor und von den Schülern 3x nachgesprochen. Sofort im Anschluss werden die neuen Bausteine im Heft festgehalten. Dabei wird streng darauf geachtet, dass die Schüler möglichst häufig selbst die schriftliche Realisierung der bereits mehrmals nachgesprochenen Lautkette finden. Dazu sind sie in der Lage, da vom ersten geschriebenen Wort an, die Laut-Schrift-Beziehungen deutlich gemacht werden. Aufgrund der bereits erarbeiteten Lerneinheiten sind einige Wörter auch schon bekannt. In diesem Falle waren das *frère* und *sœur*. Selbstverständlich erscheinen alle Wörter auch an der Tafel, sodass die Schüler immer die Möglichkeit zu Vergleich und Korrektur haben.

Nun kann es natürlich passieren, dass auf den mitgebrachten Fotos auch Personen abgebildet sind, die zusammengehören und von den Schülern auch als solche benannt werden wollen, z.B. die Großeltern. An dieser Stelle wird der Lehrer die Schüler mit der Lerneinheit *Ce sont mes grands-parents* versorgen.

Die Schüler erkennen nun, dass der Baustein *c'est* immer die Identifikation einer einzelnen Person und der Baustein *ce sont* die Identifikation mehrerer Personen einleitet. Ebenso wird deutlich (gemacht), dass sich der verwendete Possessivbegleiter in Abhängigkeit von Person und Zahl der identifizierten Person ändert.

Übungsphase

Nach der Erarbeitung werden die Schüler nun kleine Dialoge zu den mitgebrachten Fotos führen. Der Kurzdialog "*Qui est-ce sur la photo? – C'est mon frère*" wird variiert, indem die Schüler auch Entscheidungsfragen nach dem Muster *C'est ton père?* stellen und entsprechend antworten. (z.B. *Non, c'est mon oncle*) Dadurch wird die formale Zugehörigkeit von *mon/ma/mes* bzw. *ton/ta/tes* zur 1. bzw. 2. Person Singular verinnerlicht, ohne das dies als Regel explizit formuliert werden muss. In derselben Situation können noch die Bausteine *notre chat / votre chat* und *nos lapins / vos lapins* erarbeitet werden, da die Haustiere oft der ganzen Familie oder aber Geschwisterkindern gehören. Damit unterscheiden die Schüler die Possessivbegleiter nicht formal nach Person und Zahl sondern, indem sie sich den Gebrauch am persönlichen Beispiel bewusst machen.

Systematisierungsphase

Die Systematisierung erfolgt sobald ausreichend viele Varianten für eine kommunikative Lerneinheit erarbeitet worden sind. Auch hier sind die Schüler mit ihrer Aktivität gefordert, d.h., nicht der Lehrer oder eine Übersicht im Lehrbuch, sondern die Schüler selbst gestalten diese Systematisierung, die vom Lehrer nur durch eine entsprechende Gestaltung des Tafelbildes gesteuert wird. Die Schüler werden also aufgefordert, alle möglichen Antworten auf die Frage *Qui est-ce sur la photo?* zusammenzutragen. Der Lehrer schreibt die von den Schülern genannten Beispiele an die Tafel. Außerdem werden nochmals alle möglichen Fragevarianten wiederholt. Nach Beendigung der Zusammenstellung übernehmen die Schüler diese Übersicht in ihren Hefter. (Abb 1. – *Qui est-ce sur la photo?*)

Der Vorteil der eigenen Systematisierung besteht darin, dass wirklich alle für die Schüler relevanten sprachlichen Mittel aufgenommen werden können.

der vorgefertigten Hausteile. Sie sollen die Produktion - das Bauen - von Sprache erleichtern und damit flüssiger gestalten.

2. Beispiel:

Erarbeitung von "Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville?" – " Dans ma ville, il y a un jardin botanique."

Die Erarbeitung dieser kommunikativen Lerneinheiten lag ebenfalls im ersten Lernhalbjahr. Im Rahmen des Themas *Où j'habite* ging es darum, Aussagen zu machen, was es in einer Stadt alles gibt oder auch nicht gibt.

Einführungsphase

Erläutert werden soll die Erarbeitung der kommunikativen Lerneinheit *Dans ma ville, il y a un jardin botanique*. Diese Lerneinheit besteht aus 3 Bausteinen: *dans ma ville* (Ortsbestimmung) - *il y a un jardin botanique* (Determinant + Nomen). Die Schüler erkennen, dass man mit *il y a* Angaben zum Vorhandensein von Sehenswürdigkeiten oder ähnlichem an einem bestimmten Ort – in diesem Falle *dans ma ville* – machen kann.

Da die Schüler häufig auch ausdrücken möchten, was es nicht gibt, ergibt sich quasi von selbst die Erarbeitung der verneinten Form *il n'y a pas de*. Aus der Lerneinheit *Je n'ai pas de frère* wissen die Schüler bereits, dass bei der Verneinung der unbestimmte Artikel durch das partitive *de* ersetzt wird. (in der Regel ohne zu wissen, dass es sich um das partitive *de* handelt.)

Übungsphase

Zum Einüben der Struktur werden nun wieder Minidialoge nach dem Muster *Il y a un cinéma (dans ta ville)? - Oui, il a y un cinéma* oder *Non, il n'y a pas de cinéma*. geführt. Um eine gewisse Eintönigkeit zu vermeiden, können diese Fragen auch zu anderen Städten gestellt werden. Beispiel: *Il y a un jardin botanique à +Stadt?* Dazu suchen sich die Schüler selbst eine Stadt, die sie gut kennen und lassen sich dann über diese Stadt ausfragen. Diese Übung lässt sich auch gut als eine Art Quiz gestalten. Ein Partner weiß zunächst nicht, welche Stadt sich der andere Schüler ausgewählt hat. Durch Stellen verschiedener Fragen, soll er erraten, um welche Stadt es sich handelt.

Außer bei dieser recht gezielten Form des Einübens einzelner Lerneinheiten, werden diese natürlich immer wieder in den Gesamtdialog zum aktuellen Thema eingebaut und geübt. (Abbildung 2: Dialogblatt⁵ zu "*Où j'habite*") Dies gestaltet sich in der Form, dass die Schüler alle erarbeiteten Fragen auf Karteikarten (A7) schreiben. Diese Karteikarten werden in den verschiedensten Übungsformen genutzt. Zwei Beispiele möchte ich hier erklären.

a) Partnerdialoge

Die Schüler führen mit Hilfe der Karteikarten Dialoge zum Thema. Dabei dienen die Karten nur als Gedächtnisstütze. Die Fragen dürfen nicht abgelesen werden.

b) BINGO

Dieses bei allen Schülern beliebte Spiel wird zumeist in zwei Gruppen gespielt. Ein Schüler wird zum Spielleiter und Schiedsrichter erklärt. Die Karteikarten werden je nach vorhandener Anzahl in drei oder vier Spalten und Zeilen an der Tafel mit Magneten befestigt. Die Gruppen wählen nun abwechselnd eine Karte. Bei richtiger Beantwortung der Frage wird an die Stelle der Karte ein Kreuz oder ein Kreis gezeichnet. Ansonsten bleibt die Karte an ihrem Platz. Ziel des Spiels ist es,

⁵ Diese Dialogblätter haben einen zentralen Stellenwert für den gesamten Unterrichtsprozess. Sie enthalten im Unterschied zu den Systematisierungen nur die persönlichen Antworten der Schüler. Diese können in Abhängigkeit vom Thema mehr oder weniger voneinander abweichen. Da das Dialogblatt die Grundlage zum Lernen und Wiederholen bildet, muss der Lehrer dieses häufig auf Korrektheit überprüfen. Dies scheint zunächst ein unzumutbarer Aufwand zu sein. Bei entsprechender Hartnäckigkeit seitens des Lehrers wird dieser jedoch von Thema zu Thema geringer. Die meisten Schüler erkennen sehr schnell, wie wichtig eine ordentliche und fehlerfreie Erstellung dieses Dialogblattes ist.

eine Reihe von drei richtigen Antworten zu bilden. Dies kann waagrecht, senkrecht oder auch diagonal sein. Bei diesem Spiel kann man die Fragen auch aus verschiedenen Themen mischen.

Systematisierungsphase

Mit dem Ziel, noch einmal alles zusammenzutragen, was es in einer Stadt alles gibt oder nicht gibt entsteht in gemeinsamer Arbeit folgendes Tafelbild: (Abbildung 3: *Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville?*). Wenn die Schüler ausreichend Erfahrung mit dem Erstellen dieser Art von Systematisierung haben, sind sie auch in der Lage diese in Gruppen ohne oder mit wenig Hilfe des Lehrers zu erstellen.

Die Lerneinheit Ortsangabe + *il y a* + Nomen ist sehr produktiv, da sie bei vielen Themen wieder aufgegriffen wird. (Abbildung 4: Lerneinheiten mit *il y a*)

3. Beispiel: Erarbeitung von „Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances?“ – „J'ai fait un voyage.“ zum Ausdruck von in der Vergangenheit durchgeführten Tätigkeiten

Die Erarbeitung dieser kommunikativen Lerneinheiten schloss sich im 1. Lernjahr unmittelbar an die Osterferien an. Während vor den Ferien darüber gesprochen wurde, was die Schüler in dieser Zeit tun werden, ging es nun darum, inwiefern diese Pläne verwirklicht wurden. Es handelt sich hier also um eine alternative Form der Erarbeitung des *passé composé*, welches zumeist als ein schwieriges grammatisches Problem des Französischunterrichts angesehen wird.

Einführungsphase

Ausgehend von der vor den Ferien erarbeiteten Frage *Qu'est-ce que tu vas faire pendant les vacances de Pâques?* überlegten wir gemeinsam, was an der Frage verändert werden muss, um nun nach den in den Ferien durchgeführten Aktivitäten zu fragen. Nachdem ich den Schülern das *participe passé* des Verbs *faire* genannt hatte, waren sie in der Lage, die Frage zu formulieren. Nun sammelten wir alle Ferienaktivitäten der einzelnen Schüler, also in der 1. Person Singular. Sehr schnell war klar, dass der Baustein zum Beschreiben vergangener Tätigkeiten meistens mit *j'ai* und manchmal mit *je suis* begann. Auch die Regelmäßigkeit der Bildung des zweiten Teils dieses Bausteins, nämlich des *participe passé*, wurde für die regelmäßigen Verben auf *-er* sehr schnell erkannt. Das *participe passé* der auftretenden unregelmäßigen Verben (z.B. *lire*) gab ich den Schülern. So konnten viele Tätigkeiten von den Schülern beschrieben werden. Zu diesem Zeitpunkt war den Schülern klar, wie man über vergangene Tätigkeiten und Handlungen spricht, ohne dass die Begriffe *passé composé* oder *participe passé* genannt wurden.

Welche Fragen und Antworten im Rahmen dieses Themas konkret erarbeitet wurden, sind dem Dialogblatt „*Mes vacances de Pâques*“ einer Schülerin zu entnehmen. (Abb.5)

Übungsphase

In der Übungsphase ging es nun darum, die erarbeiteten Strukturen soweit zu sichern, dass diese zur Beschreibung vergangener Handlungen verwendet werden können. Folgende Schüleraktivitäten wurden dazu durchgeführt.

a) Partnerdialoge nach folgendem Muster:

S1 : Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances?

S2 : J'ai fait un voyage en Espagne. J'ai écouté de la musique et j'ai lu un livre. Et toi ?

S1 : J'ai fait du vélo, j'ai joué à l'ordinateur et j'ai regardé la télé.

Nachdem in einer weiteren Stunde erarbeitet wurde, wie man ausdrückt, dass bestimmte Tätigkeiten nicht durchgeführt wurden, haben wir den Dialog variiert:

S1: Tu as fait un voyage?

S2 : Oui, j'ai fait un voyage. Et toi? Tu as joué au foot?

S1 : Non, je n'ai pas joué au foot. Mais j'ai joué au volley.

b) Über den Banknachbarn oder die Banknachbarin sprechen / schreiben:

Die Schüler erhielten den Auftrag, drei bis fünf Dinge auf einen Zettel zu schreiben, die sie in den Ferien gemacht hatten und zwei Tätigkeiten, die sie nicht durchgeführt hatten. Diese Zettel tauschten sie nun mit ihren Nachbarn. Nun mußten die Schüler die aufgeführten Tätigkeiten in der 3. Person Singular beschreiben. Es entstanden kurze Äußerungen der folgenden Form:

Ma voisine a fait un voyage. Elle est allé à Berlin. Là-bas, elle a visité la ville.

A Iéna, elle est allé au cinéma avec sa sœur.

Elle n'a pas joué au foot et elle n'a pas fait de devoirs.

Man kann die Zettel mit den Tätigkeiten auch in der gesamten Klasse neu verteilen. Daraus ergibt sich die Höraufgabe, beim Vorlesen der Texte herauszufinden, wer die eigenen Aktivitäten beschreibt.

c) Gemeinsamkeiten finden

Die Klasse wird nun in Vierergruppen eingeteilt. In diesen Gruppen sprechen die Schüler darüber, was sie in den Ferien gemacht haben und finden Gemeinsamkeiten. Sie formulieren vier Dinge, die alle getan haben. Das Ergebnis schreibt ein Vertreter der Gruppe an die Tafel. Auch hierzu ein Beispiel:

Nous avons dormi longtemps.

Nous avons fait un voyage.

Nous avons cherché les œufs de Pâques.

Nous avons regardé la télé.

Bei diesen verschiedenen Übungsaktivitäten haben die Schüler nicht nur über sich selbst, sondern auch über andere oder über gemeinsame Tätigkeiten berichtet.

Systematisierungsphase

Zum Abschluss der Erarbeitung dieser Vielzahl von kommunikativen Lerneinheiten zum Beschreiben vergangener Aktivitäten, war es notwendig eine Zusammenfassung für den Hefter zu erstellen. Auch dies geschah in gemeinsamer Arbeit von Schülern und Lehrer, wobei der größere Anteil eindeutig bei den Schülern lag. Diese trugen nun nochmals alles zusammen, was sie in den Ferien getan hatten. Dabei wurden nicht nur eigene Aktivitäten, sondern auch die von Freunden, anderen Familienmitgliedern oder gemeinsame Aktivitäten genannt. Die Aufgabe des Lehrers war es zunächst, die ersten Beispiele in einer gewissen Ordnung an die Tafel zu schreiben. Später konnten die Schüler diese Zuordnung selbst vornehmen. Das Ergebnis dieser Systematisierung ist der Abbildung 6 zu entnehmen.

4. Beispiel: Erarbeitung von „Qu'est-ce que tu bois au petit déjeuner?“ – „Je bois du thé.“

In der Mitte des ersten Halbjahres im zweiten Lernjahr wurde im Rahmen des Themas „Boire et manger“ besprochen, was die Schüler und ihre Familienmitglieder zu den einzelnen Mahlzeiten essen und trinken.

Einführungsphase

Da die einzelnen Mahlzeiten der Reihe nach besprochen wurden, begannen wir natürlich mit der Frage „Qu'est-ce que tu bois au petit déjeuner?“ Einzig neuer Bestandteil dieser Frage war das

Verb *boire*. In der Antwort wurden nun verschiedene Getränke genannt. Folgende kommunikative Lerneinheiten wurden im Rahmen dieser Frage erarbeitet:

Je bois du thé / du café / du lait.
 de l'eau minérale

Da im Laufe dieses Unterrichtsabschnitts auch über die anderen Mahlzeiten gesprochen wurde, konnten außerdem folgende Lerneinheiten erarbeitet werden :

Je bois de la limonade
Ma sœur boit du jus d'orange.
Mon père boit de la bière.
Mes parents boivent du vin.

Übungsphase

a) Qui boit quoi?

In einer Kettenübung wurden zunächst die verschiedensten Getränke in folgender Form wiederholt:

Julia: Je bois du thé.

Robert: Julia boit du thé et moi, je bois du lait.

Stefan: Julia boit du thé, Robert boit du lait et moi je bois aussi du lait.

Carolin: Julia boit du thé, Robert boit du lait Stefan boit aussi du lait et moi, je bois du jus d'orange.

Anja : Julia boit du thé, Robert boit du lait ...

b) Cherche une personne qui ...

In dieser Übung erhielten die Schüler den Auftrag, in der Klasse nach Personen zu suchen, die ein bestimmtes Getränk zu einer bestimmten Mahlzeit trinken. (vgl. Abb.7) Dazu gehen die Schüler durch die Klasse und fragen ihre Mitschüler z.B. „Tu bois du café au petit déjeuner?“ Antwortet der Schüler mit ja, dann wird dessen Vorname in der jeweiligen Rubrik notiert. Antwortet der Schüler mit nein, muss weiter gesucht werden. Man kann dieser Übung einen Wettbewerbscharakter verleihen, indem man die Zeit begrenzt und denjenigen Schüler ermittelt, der in dieser Zeit die meisten Informationen sammeln konnte. Im Anschluss tragen einzelne Schüler ihre Ergebnisse vor.

Systematisierungsphase

Am Ende des Themas „*Boire et manger*“ wurde nun nochmals alles wichtige zusammengetragen. Diesmal wurde die Systematisierung in vier Gruppen vorgenommen. Eine Gruppe sammelte alle Informationen zum Thema "Trinken" und die verbleibenden Gruppen befassten sich mit den Speisen einer bestimmten Mahlzeit. Diese Übersicht wurde von den Schülern auf Folie geschrieben, in der Klasse zur Diskussion gestellt und wenn notwendig ergänzt. (vgl. Abb.8)

Ein Wort zur Rolle des Lehrbuchs

Wie man den Ausführungen sicherlich schon entnehmen konnte, nimmt das Lehrbuch in dem am Jenaer Reformansatz orientierten Unterricht eine untergeordnete Stellung ein. Es wird in jedem Fall nicht systematisch durchgearbeitet. Die Texte werden vor allem als Lesetexte genutzt, die Übersichten zu den Redemitteln als Ergänzung zu den erarbeiteten Strukturen und die Übungen zur Ausspracheschulung. Meine bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass eine Integration dieses Ansatzes in die herkömmliche Lehrbucharbeit teilweise möglich ist. So könnte man bei bestimmten Themen (z.B. Découvertes 1; Lektion 3) die Inhalte zunächst in der hier vorgeschlagenen Form erarbeiten (siehe auch Abb.2) und den Text „*La rue Daguerre*“ als echten Lesetext nutzen, um dann einen Vergleich mit den eigenen Gegebenheiten anzustellen. Als ich vor einigen Jahren neben der Lehr-

bucharbeit begann, diesen Ansatz auszuprobieren, stellten meine Schüler mir sehr bald die Frage, warum wir nicht schon immer **so** Französisch gelernt hätten. Sie hatten nämlich nun den Eindruck, viel schneller voran zu kommen. Die Erarbeitung von Lexik und Grammatik auf der Grundlage eines Lehrbuchtexes gehörte schnell der Vergangenheit an, da die Schüler viel lieber über sich selbst als über Isabelle oder Julien sprachen.

Ausblick

Die Arbeit mit kommunikativen Lerneinheiten bringt bei richtiger Umsetzung des Konzepts vor allem folgende nicht zu unterschätzende Vorteile für den Unterrichtsprozess mit sich.

Erhöhte Aufmerksamkeit der Schüler

Da im Unterricht vorrangig sprachliches Material erarbeitet wird, welches die Schüler zur Verwirklichung ihrer Äußerungswünsche benötigen, zeigen die Schüler ein starkes Interesse am Erfolg des Unterrichtsgeschehens und verfolgen dieses mit erstaunlicher Aufmerksamkeit. Dadurch gelingt es, einem sehr großen Teil der Klasse rasche Lernerfolge zu ermöglichen.

Sinkende Vergessensrate

Das persönliche Einbezogenheit und die ständigen Wiederholungen in den verschiedensten Unterrichtsphasen führen dazu, dass einmal Gelerntes auch nach Wochen noch abrufbar ist. Der Lehrer kann auf bereits Erarbeitetem aufbauen. Dies ermöglicht einerseits einen zügigen Verlauf bei der Erarbeitung neuen Sprachmaterials und bietet andererseits immer wieder Möglichkeiten, den Schülern - die durch ihre Beiträge den Prozess der Spracherarbeitung erheblich effektivieren - ihre Lernfortschritte bewusst zu machen.

Vermeidung von Fehlern

Eigene Untersuchungen haben gezeigt, dass man durch das Lernen von kommunikativen Lerneinheiten Fehler vermeiden kann, die häufig bei der morphosyntaktischen Verbindung fremdsprachlicher Formen (z.B. Verb und Objekt) anzutreffen sind.

Die hier beschriebene Form der Spracherarbeitung ist vor allem für den Anfangsunterricht (1. + 2. Lernjahr) geeignet. Man kann damit eine solide Basis für den weiterführenden Unterricht schaffen und die Schüler zu der Erkenntnis führen, dass Französisch gar nicht so schwer ist, wie landläufig immer behauptet wird.

Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, dass dieses Vorgehen vom unterrichtenden Lehrer ein hohes Maß an Flexibilität verlangt. Das heißt, loslassen von der weitverbreiteten Vorstellung, dass ich als Lehrer dem Schüler etwas vermitteln muss, dass jede Stunde bis ins Detail vorgeplant sein muss. Es bedeutet vor allem, dem Schüler bei der Realisierung seiner Äußerungswünsche zu helfen. (vom Vermittler zum Lernhelfer) Dazu bedarf es einer gewissen Risikobereitschaft, sich auf die Schüler und ihre Ideen einzulassen. Man muss sich auch mit dem Gedanken anfreunden können, nicht immer sofort auf jede Frage eine Antwort parat zu haben. Die Ergebnisse eigener Untersuchungen und Unterrichtsbeobachtungen haben gezeigt, je mehr der Lehrer loslassen kann, desto besser klappt die Umsetzung der Idee vom Lernen als Verknüpfung von gedanklichen Konzepten mit Lerneinheiten, desto mehr empfinden die Schüler diese Art Unterricht als frei und locker, was nicht heißt, dass jeder machen kann was er will.

Meine persönlichen Erfahrungen haben gezeigt, dass es möglich ist, die Schüler den Unterricht mitbestimmen zu lassen, ohne dass Chaos ausbricht. Schüler und Lehrer können tatsächlich Partner werden auf dem gemeinsamen Weg zur Kommunikationsfähigkeit.

ABBILDUNG. 1

Qui est-ce, sur la photo?**C'est**

mon	ma
père	mère
grand-père	grand-mère
frère	sœurs
oncle	tante
cousin	cousine
copain	copine
voisin	voisine

chien	perruche
cochon d'Inde	tortue

lapin

chat

notre

chat

perruche

Ce sont

mes
parents
grands-parents
frères / sœurs
oncles / tantes
cousins / cousines
copains / copines

chiens / perruches

cochons d'Inde / tortues

lapins

chats

nos

cochons d'Inde

chats

Qui est-ce sur la photo ?

C'est mon... / ma ... / notre ...**Ce sont** mes ... / nos ...C'est **ton** père ?Non, c'est **mon** frère.C'est **ta** mère ?Non, c'est **ma** tante.C'est **votre** chat?Oui, c'est **notre** chat.Ce sont **tes** copines?Non, ce sont **mes** cousines.Ce sont **vos** lapins ?Oui, ce sont **nos** lapins

ABBILDUNG 2

Où j'habite

1. Tu habites dans quelle ville?	J'habite à Léna.
2. Tu habites dans une grande ville?	Oui, la ville où j'habite est grande. Oui, j'habite dans une grande ville. Non, je n'habite pas dans une grande ville.
3. Tu habites dans quel quartier?	J'habite à Winzerla / Lobeda.
4. Tu habites dans un beau quartier?	Oui, mon quartier est beau. Oui, le quartier où j'habite est beau. Non, mon quartier n'est pas (très) beau. Oui, j'habite dans un beau quartier.
5. Qu'est-ce qu'il y a dans ton quartier ?	Dans mon quartier, il y a des magasins, par exemple une boulangerie. Il y a aussi deux écoles, des supermarchés et une bibliothèque.
6. Tu habites dans un appartement moderne?	Oui, j'habite dans un appartement moderne. Oui, l'appartement où j'habite est moderne.
7. Votre appartement a combien de pièces?	Notre appartement a (quatre) pièces: • ma chambre

	<ul style="list-style-type: none"> • la chambre pour moi et ma sœur / pour mon frère • la chambre des parents • la salle de bains / la salle de séjour • la salle à manger • le couloir / le bureau • la cuisine
8. Tu as une chambre pour toi?	Oui, j'ai une chambre pour moi. Non, je n'ai pas de chambre pour moi.
7a. Tu partages ta chambre avec qui?	Je partage ma chambre avec mon frère / ma sœur. Je partage ma chambre avec mon cochon d'Inde.
8. Qu'est-ce qu'il y a dans ta chambre?	Dans ma chambre, il y a <ul style="list-style-type: none"> • une étagère / armoire / porte / chaise / table / télé • un keyboard / lit / fauteuil / bureau • une chaîne stéréo • un ordinateur
9. Léna, c'est où?	C'est près de Erfurt. C'est en Thuringe.
10. Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville?	Dans ma ville il y a <ul style="list-style-type: none"> • une université / piscine • un parc / stade / jardin botanique / hôtel de ville / musée / théâtre / planétarium / cinéma

ABBILDUNG 3

Qu'est-ce qu'il y a dans ta ville?

Dans ma ville,	il y a	un cinéma / jardin botanique / planétarium / restaurant
Dans ma rue,		une école / boulangerie / boucherie / bibliothèque
Dans mon quartier		des supermarchés / immeubles
A Léna,		beaucoup de magasins.

Il y a un restaurant ?	Oui, il y a un restaurant. Non, il n'y a pas de restaurant.
Il y a une école ?	Oui, il y a une école. Non, il n'y a pas d'école.
Il y a des magasins?	Oui, il y a beaucoup de magasins. Non, il n'y a pas de magasins.

ABBILDUNG 4

Lerneinheiten mit il y a

Thema	Beispiel
Où j'habite	Dans ma ville, il y a un planétarium, un jardin botanique, beaucoup de magasins.
	A Léna, il y a presque 100.000 habitants.
	Dans ma rue, il y a un supermarché.
	Dans mon quartier, il y a une bibliothèque.
	Dans notre appartement, il y a la salle de séjour, la chambre des parents, ma chambre. la cuisine et la salle de bains.

	Dans ma chambre, il y a un lit, un bureau, une chaise, une table, des étagères...
Mon école	Dans mon école, il y a les salles de classes, une cantine et même une bibliothèque. Dans ma classe, il y a 24 élèves.
Boire et manger	Qu'est-ce qu'il y a à manger? Il y a des sandwiches au jambon, des sandwiches au fromage et des croissants. Qu'est-ce qu'il y a à boire? Il y a du coca, de l'eau minérale, du jus de fruits et de la limonade. En France, il y a toujours trois ou quatre plats. Chez nous, il y a seulement deux plats: le plat principal et un dessert.
Paris	A Paris, il y a le Louvre, deux aéroports, la tour Eiffel, ...
Demander le chemin	Est-ce qu'il y a une boulangerie près d'ici? Oui, il y en a une après le feu.
Le temps qu'il fait	Il y a du vent / du soleil / de la pluie / des nuages.

ABBILDUNG 5

Mes vacances de Pâques*

Tu as passé de bonnes vacances ?	Oui, j'ai passé de bonnes vacances.
Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances de Pâques ?	J'ai joué au volley. J'ai regardé la télé et j'ai écouté de la musique. Et puis, j'ai dormi longtemps . Un jour, je suis allée à la piscine avec ma sœur et son copain.
Tu as fait un voyage ?	Oui, je suis allée à Berlin avec mes parents.
Qu'est-ce que vous avez fait là-bas ?	Nous avons visité la ville et un musée . Le soir, nous avons mangé au restaurant .
Qu'est-ce que tu as fait à Pâques ?	D'abord, j'ai coloré les œufs de Pâques avec ma sœur. Le dimanche de Pâques , nous avons cherché les œufs de Pâques et des sucreries dans notre jardin. J'ai mangé beaucoup de chocolat .
Quand est-ce que les vacances de Pâques ont fini ?	Elles ont fini le 27 avril.

Die fett gedruckten Lerneinheiten, traten in diesem Unterrichtsabschnitt erstmals auf.

ABBILDUNG 6

Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances de Pâques ?

avoir im Präsens	participe passé	Ergänzung	
J'ai	fait	du vélo / sport / judo	avec mes copains
Tu as		de la natation	
Il / elle a		de l'équitation	avec ma copine
Nous avons		un voyage	avec mes parents
Vous avez	visité	un musée / château	à Berlin
Ils / elles ont		la ville	
	coloré	les œufs de Pâques	

	cherché	les œufs de Pâques	dans notre jardin. dans le jardin de mes grands-parents.
	mangé	beaucoup de chocolat un bon repas	chez mes grands-parents au restaurant
	lu	un livre le livre « Herr der Ringe »	
	joué	au foot / tennis de table / volley à l'ordinateur	avec mes amis
	dormi	longtemps	

être im Präsens	participe passé	Ergänzung	
Je suis Tu es Il / elle est Nous sommes Vous êtes Ils / elles sont	allé ⁶	à Berlin en Espagne au cinéma / musée à la piscine	avec mes parents. avec ma sœur. avec mes copains.

Achtung ! Das participe passé muss dem Subjekt angepasst werden:

männlich / Singular	→ keine Veränderung
männlich / Plural	→ + s
weiblich / Singular	→ + e
weiblich / Plural	→ + es

ABBILDUNG 7

Cherche une personne qui ...

- ... boit du café au petit déjeuner.
- ... boit du lait au petit déjeuner.
- ... boit de l'eau minérale au déjeuner.
- ... boit du coca au déjeuner.
- ... boit de la limonade.
- ... boit du jus d'orange au dîner.
- ... boit du thé au dîner.

ABBILDUNG 8

Ce qu'on boit dans nos familles

Au petit déjeuner	je bois	du	café, lait, thé, coca, vin
Au déjeuner	tu bois	de la	limonade, bière
Au dîner	il / elle boit	de l'	eau minérale

⁶ An dieser Stelle war *aller* das einzige aus der Gruppe der Verben, die das *passé composé* mit *être* bilden. Es wurde hier bewusst darauf verzichtet, den Schülern eine Liste dieser Verben zu geben, da diese im weiteren Verlauf des Unterrichts, z.B. zu Beginn des zweiten Lernjahrs zum Thema „*Un voyage pendant les vacances*“ noch auftreten.

nous buvons		
vous buvez		
ils / elles boivent		

Ce qu'on mange dans nos familles

Au petit déjeuner		des tartines grillées des petits pains des céréales / corn flakes	avec du beurre / fromage / miel avec de la confiture
Au déjeuner	je mange tu manges il / elle mange nous mangeons vous mangez ils / elles mangent	des pommes de terre des légumes de la viande de la salade des spaghettis	avec de la sauce tomate
Au dîner		du pain du yaourt	avec de la charcuterie avec du fromage

Literatur:

Bauer, Hans G. et al. (1994). *Découvertes 1 série verte*. Stuttgart : Ernst-Klett-Verlag.

Peters, Ann M. (1983). *The Units of Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Segermann, Krista. (2000). Ganzheitsdidaktik – ein pädagogisches Konzept auch für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht*, H 4/2000, S. 249-253.

Thüringer Kultusministerium. (Hrsg.). (1999). Lehrplan für das Gymnasium, Französisch, S. 11.

Weinert, Regina (1994). The role of formulaic language in second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 180-205.