

envol

Eine Einführung

Jakob Wüest

Der moderne Fremdsprachenunterricht

Interkantonale Lehrmittelzentrale
Lehrmittelverlag des Kantons Zürich



Inhaltsverzeichnis

1	Ein Jahrhundert Fremdsprachenunterricht	5
1.1	Die beiden Traditionen des Fremdsprachenunterrichts	5
1.2	Die Reformbestrebungen nach dem Zweiten Weltkrieg	8
1.3	Auf der Suche nach Alternativen	10
1.4	Wie kommunikativ ist der kommunikative Unterricht?	13
1.5	Autonomes Lernen und themenzentrierter Unterricht	16
1.6	Immersion und zweisprachiger Unterricht	19
1.7	Versuch einer Standortbestimmung	22
2	Wie man eine Sprache erwirbt	24
2.1	Warum Lernende Fehler machen	24
2.2	Gibt es natürliche Entwicklungssequenzen?	27
2.3	Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht	30
2.4	Misserfolge im Fremdsprachenunterricht	34
3	Was ist an <i>envol</i> neu?	37
3.1	Überblick über das Lehrwerk	37
3.2	Die Umsetzung einiger Grunderkenntnisse	39
3.3	Die Progression des Lehrwerks	42
3.4	Die Binnendifferenzierung	45
4	Wie soll man Fremdsprachen unterrichten?	49
4.1	Der Wortschatzunterricht	49
4.2	Wie soll man Wörter lernen?	52
4.3	Der Grammatikunterricht	57
4.4	Die Notwendigkeit einer neuen Fehlerdidaktik	60
4.5	Von der Arbeit mit Texten	63
4.6	Produktive Fertigkeiten entwickeln	68
4.7	Wie evaluiert man die kommunikativen Fertigkeiten?	71

Ein Jahrhundert Fremdsprachenunterricht

In den Siebziger- und Achtzigerjahren vollzog sich mit der Einführung von Methoden wie *On y va!* in der deutschsprachigen Schweiz ein radikaler Paradigmawechsel im Französischunterricht. Viele Lehrkräfte werden sich noch daran erinnern. Einige von ihnen werden vielleicht sogar von *envol* eine Rückkehr zu «bewährten, traditionellen» Ansätzen erwarten. Das ist jedoch nicht unsere Absicht, auch wenn wir mehrfach von der Radikalität der damaligen Reformen abrücken werden. Wir sind nämlich der Auffassung, dass sich der damalige Methodenstreit, dessen Ursprünge bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, letztlich als steril erwiesen hat. Die Aufgabe dieses Kapitels ist es deshalb nachzuzeichnen, wie es zur heutigen Situation im Fremdsprachenunterricht gekommen ist und welche Möglichkeiten bestehen, sie zu überwinden.

1.1 Die beiden Traditionen des Fremdsprachenunterrichts

1.1.1 Die Grammatik-Übersetzungsmethode

Diejenigen methodischen Ansätze, welche man gemeinhin als «traditionell» bezeichnet, sind in Wirklichkeit weit weniger alt, als sie uns scheinen mögen. In Anleitungsschriften zum Fremdsprachenunterricht, die in der Zeit vor dem 19. Jahrhundert publiziert wurden, insbesondere in den zu dieser Zeit beliebten Konversationsbüchern, findet man nicht selten Ansätze, die uns ausgesprochen «modern» vorkommen. Allerdings gehörte der Unterricht moderner Fremdsprachen damals auch nicht zu den Aufgaben öffentlicher Schulen, sondern war gänzlich der Privatinitiative überlassen und orientierte sich deshalb an rein praktischen Zielen. Erst als im 18. Jahrhundert das Lateinische seiner Bedeutung als internationale Wissenschaftssprache verlustig ging und man zudem am Beginn einer Entwicklung stand, die bis heute die Distanzen ständig hat kleiner werden lassen, sahen sich die höheren Schulen gezwungen, eine moderne Fremdsprache – der Zeit entsprechend zumeist das Französische – in ihr Lernprogramm aufzunehmen.

Der Grund dafür, dass sich die Gymnasiallehrer lange Zeit gegen die Aufnahme von modernen Fremdsprachen in ihren Fächerkanon sträubten, war vor allem derjenige, dass ein Unterricht, der sich an rein praktischen Zielsetzungen orientierte, ihnen mit den Bildungsidealen des humanistischen Gymnasiums nicht vereinbar erschien. Der folgende Text von Victor Basch aus dem Jahre 1892 (zitiert nach Puren 1988, 55s.) ist charakteristisch für diese Einstellung:

L'enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction **générale**, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. [...]

Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines enseignées dans nos lycées, ne vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire la correspondance allemande ou anglaise, etc.

Man sollte vielleicht die in diesem Text ausgedrückte Haltung nicht vorschnell verurteilen, denn dem Gymnasium kommt unbestreitbar eine kulturelle Funktion zu. Grotesk ist einzig der Ausschliesslichkeitsanspruch, mit dem sie dieser Autor vertritt. Die Folge dieser Haltung war denn auch, dass sich der Unterricht moderner Fremdsprachen in den Gymnasien sehr bald an das traditionelle Muster des altsprachlichen Unterrichts anpasste. Er beschränkte sich fortan im Wesentlichen auf die Grammatik (in den unteren Klassen) und die Literatur (in den oberen Klassen). Als einzige Übungsform kannte man das Übersetzen, weshalb man auch von der *Grammatik-Übersetzungsmethode* spricht.

1.1.2

Die direkte Methode

Mit dieser Entwicklung waren allerdings nicht alle Lehrkräfte einverstanden. So entstand schon am Ende des 19. Jahrhunderts eine Reformbewegung, die von einzelnen Lehrkräften getragen wurde. In die Geschichte eingegangen ist vor allem die 1882 unter dem Pseudonym «Quousque Tandem» (!) publizierte Schrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* des Marburger Phonetikers Wilhelm Viëtor. Man spricht in diesem Zusammenhang meist von der *direkten Methode*. Ihre Grundprinzipien waren die folgenden:

- Den Lernenden ist der Zugang zur Fremdsprache *direkt*, d. h. ohne den Umweg über die Muttersprache, zu erschliessen. In der Praxis bedeutet dies vor allem, dass der Unterricht in der Fremdsprache selber zu erteilen ist. Was die Übersetzung betrifft, so ist diese stark zu beschränken oder gar vollständig zu vermeiden.
- Primär ist die *mündliche Vermittlung* der Fremdsprache. Dies drückt sich insbesondere in der Bedeutung aus, welche die Reformbewegung der Phonetik zumass.
- Der explizite *Grammatikunterricht*, bei welchem die Lernenden die jeweiligen Grammatikregeln zunächst auswendig zu lernen haben, ist abzulehnen. Der Zugang zur Grammatik soll intuitiv erfolgen. Daneben kommt der Imitation und der Repetition eine wichtige Rolle zu: «Pour les méthodologues directs, on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant» (Puren 1988, 159).

Eine der Schwächen dieses Reformansatzes war es, dass ihm ein theoretischer Unterbau fehlte. Irgendwie wird man den Verdacht nicht los, Übersetzung und Grammatik seien vor allem deshalb die Zielscheiben der Angriffe der Reformen gewesen, weil sie die Hauptpfeiler der gegnerischen Methode bildeten.

1.1.3

Der Misserfolg der direkten Methode

Das Schicksal dieser Reformbestrebungen war unterschiedlich. In Frankreich versuchte der damalige Erziehungsminister Georges Leygues auf dem Wege über zwei ministerielle Verfügungen in den Jahren 1901 und 1902 die direkte Methode an den Schulen für verbindlich zu erklären. Kein Wunder, dass sich Widerstand meldete. In der deutschsprachigen Schweiz scheinen dagegen nicht wenige für die Reformbestrebungen offen gewesen zu sein. Die *Eléments de la langue française* von Hans Hösli, die während fast eines halben Jahrhunderts den Unterricht an den zürcherischen Sekundarschulen bestimmten, orientierten sich in ihrer ersten Auflage von 1913 ganz an den Prinzipien der direkten Methode, kehrten aber in den folgenden Auflagen immer stärker zu konservativen Prinzipien zurück.

Insgesamt vermochte sich auf die Dauer die direkte Methode nirgends durchzusetzen. Um die Mitte des 20. Jahrhunderts gab es wohl nur noch wenige Unentwegte, die sich den methodischen Prinzipien der direkten Methode verpflichtet fühlten. Immerhin hat der Autor dieser Zeilen in den Fünfzigerjahren zwei dieser Lehrer auf dem Gymnasium noch selbst erlebt. Gewisse Reformprinzipien hatten aber auch im traditionellen Fremdsprachenunterricht ihre Spuren hinterlassen. Zumindest für die modernen Fremdsprachen getraute man sich fortan kaum mehr, Schulbücher zu veröffentlichen, die ausschliesslich Übersetzungsübungen anboten.

Dies waren jedoch Kompromisslösungen, welche eher notdürftig verdeckten, dass die Lehrerschaft im Grunde genommen in zwei Lager gespalten war, so wie man dies beispielsweise bei der Einführung von *On y va!* sehr deutlich beobachten konnte. Der Gegensatz war deshalb so scharf, weil er letztlich im Weltanschaulichen gründete. Auf der

einen Seite standen die «Humanisten», für welche Literatur und Grammatik Grundwerte des menschlichen Denkens verkörperten, auf der anderen Seiten die «Funktionalisten», für welche der Fremdspracherwerb in erster Linie ein Mittel zum Zweck war. Beide fühlten sich in ihrer eigenen Tradition verankert.

1.2

Die Reformbestrebungen nach dem Zweiten Weltkrieg

1.2.1

Am Anfang war die amerikanische Armee ...

Nachdem es um die Reformbemühungen weit gehend still geworden war, kam der erneute Anstoss ausgerechnet aus einem Land, in dem die *Grammar-Translation Method* zuvor kaum je in Frage gestellt worden war und in dem der Fremdsprachenunterricht traditionellerweise keine grosse Rolle spielt, nämlich den Vereinigten Staaten von Amerika. Dort benötigte man plötzlich während des Zweiten Weltkrieges Offiziere, welche die Sprachen jener Länder beherrschten, in die der Kriegsverlauf die amerikanische Armee führte. Dazu wurde mit Hilfe der besten universitären Linguisten ein *Army Specialised Training Program* ausgearbeitet (cf. Puren 1988, 288ss.). Dieses Programm sah während neun Monaten einen Fremdsprachenunterricht von wöchentlich 15 Stunden vor, davon 12 Stunden mündlichen Unterrichts bei einem muttersprachlichen «Assistenten» und 3 Stunden theoretischen Unterrichts bei einem Linguisten.

Für den theoretischen Unterbau des Armeeprogramms beriefen sich seine Begründer auf jene linguistischen und psychologischen Theorien, die damals an den amerikanischen Universitäten beinahe den Rang von verbindlichen Lehrmeinungen hatten, nämlich auf die distributionelle Linguistik und den Behaviorismus. Diese dienten auch als Begründung für jene mechanische Wiederholung vorgegebener Strukturen, die für diesen Unterricht grundlegend wurde. Damals sprach man freilich noch nicht von *pattern drill*, obwohl der Ausdruck für einen Kasernenhof sehr angemessen gewesen wäre, sondern von *mimicry-memorisation*, abgekürzt *mim-mem*.

Dieses Programm galt als höchst erfolgreich, weshalb das Bedürfnis entstand, die «Armee-methode» auch an den Schulen auszuprobieren. Daraus entwickelten sich die *audiolingualen* (oder *audio-oralen*) Methoden, in denen nunmehr das Sprachlabor die Aufgabe des *pattern drill* übernahm.

1.2.2

Die audiovisuelle Methode

Diese Methoden sind ihrerseits grundsätzlich von der *audiovisuellen* Methode zu unterscheiden, welche in den Fünfzigerjahren in zwei europäischen Zentren entwickelt wurde, nämlich an der Universität Zagreb unter der Leitung des Romanisten und Phonetikers Petar Guberina und an der *Ecole Normale Supérieure de St-Cloud* unter der Leitung von Paul Rivenc. Guberina beruft sich in seinen theoretischen Beiträgen weder auf die distributionelle Linguistik noch auf den Behaviorismus, die damals in Europa ohnehin wenig bekannt waren, sondern auf einen letztlich sehr verschwommenen *structuro-globalisme*. Die genaue Bezeichnung seiner Methode lautet deshalb *méthode structuro-globale et audiovisuelle*, abgekürzt S.G.A.V.

Grundsätzlich verhält sich die S.G.A.V.-Methode auf linguistischem Gebiet weniger analytisch als ihre amerikanische Konkurrentin, betrachtet den Satz mehr als Ganzes und betont seine notwendige situationelle Einbettung unter Einbezug des Visuellen. Guberina entwickelte zudem eine sehr aufwendige Methode des phonetischen Unterrichts, die jedoch nur wenig Anklang fand.

Obwohl sich die audiolingualen und audiovisuellen Methoden auf verschiedene Theorien berufen, fällt es in der Praxis oft schwer, Lehrbücher der einen und der anderen Richtung voneinander zu unterscheiden. Das kommt daher, dass die beiden Methoden letztlich Zwillinge sind, welche unverkennbar von der gleichen Mutter abstammen, nämlich der direkten Methode. Auffällig ist die Kontinuität der Grundprinzipien. Abgelehnt werden erneut der explizite Grammatikunterricht und das Übersetzen, während die Mündlichkeit stark bevorzugt und die Schriftlichkeit häufig erst sehr spät eingeführt wird. Wirklich neu ist einzig der Einbezug neuer Medien wie des Sprachlabors oder des Standfilms.

1.2.3

Die Bilanz der Reformbestrebungen

Auch diesmal war im Übrigen der Erfolg von Land zu Land sehr unterschiedlich. In der deutschsprachigen Schweiz erlebte die audiovisuelle Methodik in den Siebziger- und Achtzigerjahren im Französischunterricht einen eigentlichen Durchbruch mit Lehrwerken wie *On y va!* – in der Erstfassung aus den Siebzigerjahren ein geradezu prototypischer Vertreter der *méthodes S.G.A.V. de la seconde génération* – und dem gemässigten *Bonne chance!*. Dieser Durchbruch erfolgte ausserordentlich spät, denn in anderen Ländern dachte man damals bereits schon wieder an einen Ausstieg aus dem audiolingualen oder audiovisuellen Unterricht. Vor allem in den Vereinigten Staaten waren schon in den Sechzigerjahren die audiolingualen Methoden unter Beschuss geraten. Dafür gab es zwei Gründe, einen praktischen und einen theoretischen:

- Der praktische Grund bestand darin, dass die neuen Lernmethoden nicht jene sensationellen Ergebnisse zeitigten, welche ihre Propagandisten vollmundig versprochen hatten. Es kam zu mehreren empirischen Untersuchungen, von denen die erste und wohl bekannteste diejenige von Scherer und Wertheimer (1964) war. Diese hatten insgesamt 300 amerikanische College-Studenten verglichen, von denen die eine Hälfte das Deutsche mit traditionellen, die andere mit audiolingualen Methoden erworben hatte. In den schulischen Tests ergab sich dabei kein klarer Vorteil für die eine oder die andere Gruppe. Nach einem Jahr zeigte sich die audiolinguale Gruppe im mündlichen Ausdruck in dem Masse überlegen, wie sie im schriftlichen Ausdruck unterlegen war. Ein Teil der nichtschulischen Tests ergab allerdings Vorteile für die audiolinguale Gruppe. Spätere Untersuchungen fielen zum Teil umgekehrt zu Gunsten der traditionellen Methode aus, insbesondere das breit abgestützte *Pennsylvania project*, bei dem jedoch veraltete Tests zur Anwendung gelangt waren (cf. Levin 1972, 46–60).
- Dazu wurden in zunehmendem Masse die *theoretischen Grundlagen*, auf die sich die audiolingualen Methoden berufen hatten, angefochten. Eine neue Generation von Psychologen und Linguisten stellte sowohl den Behaviorismus in der Psychologie wie den Distributionalismus in der Linguistik in Frage. Zu nennen ist hier vor allem Noam Chomsky, der Begründer der generativen Grammatik, der schon 1958 in einer Besprechung den damals führenden amerikanischen Lernpsychologen B. F. Skinner scharf angegriffen hatte. Hier besteht wohl auch ein wichtiger Grund für die unterschiedliche Entwicklung der Reformbestrebungen in Europa und in Amerika. Die audiovisuellen Methoden europäischer Herkunft hatten sich nie auf den Behaviorismus und die distributionelle Linguistik berufen und wurden deshalb von diesem wissenschaftlichen Paradigmawechsel nicht berührt.

1.3 Auf der Suche nach Alternativen

Die Anfechtungen, denen die Reformmethoden ausgesetzt waren, hatten diesmal nicht einfach ein Rückkehr zu traditionellen Lernformen zur Folge, denn diese hatten sich ja ebenfalls nicht als überlegen erwiesen. Es breitete sich vielmehr eine allgemeine methodische Verunsicherung aus, was sich insbesondere im Erscheinen einer Reihe von *alternativen Methoden* ausdrückte (cf. Dufeu 1996, Ortnner 1998). Die bekannteren dieser Methoden gehen auf die Sechzigerjahre zurück, haben sich aber nie wirklich durchgesetzt.

1.3.1 Die Suggestopädie

Am berühmtesten ist ohne Zweifel die *Suggestopädie* des Bulgaren Georgi Lozanov. Als Psychiater hatte sich Lozanov sehr früh mit parapsychologischen Phänomenen wie der Hypnose, der Telepathie und speziell auch mit Rechengenieen und anderen Menschen, die über ein aussergewöhnliches Gedächtnis verfügen, befasst. Er hatte dabei festgestellt,

dass diese letzteren ihre besondere Fähigkeit in einer Art Trancezustand entwickeln, und versuchte nun, diese Erkenntnisse auf das Sprachenlernen zu übertragen.

Als entscheidend gilt bei dieser Methode, dass zunächst eine positive Lehrumgebung geschaffen werden muss. Entspannungsübungen und der Einsatz von Musik spielen eine wesentliche Rolle. Zu Beginn einer Lerneinheit erhalten die Lernenden einen Text, der zunächst lexikalisch und grammatisch erarbeitet wird. Es folgt darauf das *aktive Konzert*, bei dem die Lehrperson den Text segmentweise in feierlichem Tonfall und begleitet von klassischer Musik vorträgt. Darauf erfolgt das *passive Konzert*, bei dem sie den Text nochmals in normalem Tonfall, aber ebenfalls mit Musikbegleitung vorliest. Der Rest der Methode ist weit konventioneller mit Ausnahme der Anweisung, dass die Lektionen des Tages immer eine Viertelstunde vor dem Einschlafen repetiert werden müssen.

Es gehört mit zu dieser Methode, den Lernenden zunächst einmal ein positives Bild von der Lernmethode selbst zu vermitteln. Ihre Anhänger berufen sich dabei insbesondere auf vergleichende Testergebnisse, aus denen der sensationelle Erfolg der Suggestopädie hervorgehen soll. Andere Untersuchungen haben diese Überlegenheit jedoch nicht bestätigt.

1.3.2

Total Physical Response

Dem Namen nach weit weniger bekannt, in unserem Lande jedoch am einflussreichsten war die Methode *Total Physical Response* des amerikanischen Psychologen James J. Asher. Nach Ashers Beobachtungen prägt sich ein Wort dann am leichtesten ein, wenn seine Bedeutung von Anfang an klar ist. In seiner Methode werden deshalb neue Wörter grundsätzlich im Rahmen von Befehlen eingeführt, welche die Lernenden sogleich auszuführen haben.

Ein weiteres Prinzip Ashers, das ihm mit dem so genannten *Natural Approach* von Tracy D. Terrell und Stephen D. Krashen gemeinsam ist, leitet sich aus der Beobachtung des natürlichen Fremdspracherwerbs ab. Wer eine Fremdsprache ohne Lehrer erwirbt, der nimmt zunächst während einiger Zeit als stiller Beobachter an den Gesprächen anderer teil, bevor er deren Sprache selbst zu verwenden sucht. Deshalb begnügen sich diese Methoden in einer ersten Phase damit, dass die Lernenden auf einen sprachlichen Stimulus reagieren lernen, ohne dass sie selbst sprechen müssen.

Wer das zürcherische Primarschullehrwerk *Le hérisson* kennt, wird leicht feststellen können, dass sich dieses in methodischer Hinsicht sehr stark an den Prinzipien Ashers orientiert. Ähnliches gilt in abgeschwächter Form auch für das bernische Lehrwerk *Bonne chance!*. Ashers Ansatz hat den Vorzug, dass er von jener intellektualistischen Form des Sprachenlernens wegführt, der Legutke/Thomas (1991, 7) vorwerfen, sie produziere «dead bodies and talking heads». Problematisch auswirken kann sich dagegen die Vernachlässigung der produktiven Kompetenzen.

Ohnehin enthalten alle diese alternativen Methoden im Kern eine richtige Einsicht. Diese wird jedoch so absolut gesetzt, dass sich Einseitigkeiten nicht vermeiden lassen. Zu welchen widersprüchlichen Ansätzen dieses Vorgehen führen kann, soll hier nur kurz anhand von zwei weiteren Methoden dargestellt werden.

1.3.3

The Silent Way

Die Methode *The Silent Way* wurde vom amerikanischen Mathematiker Caleb Gattegno entwickelt. Ihr Name rührt daher, dass in ihr die Lehrperson ihre Anweisungen gestuell und nicht sprachlich gibt. Dufeu (1996, 16) erklärt dieses Vorgehen aus dem Charakter des Erfinders dieser Methode: «Gattegno était en effet particulièrement volubile; ainsi s'est-il efforcé de chercher un mode d'enseignement qui l'obligeait à se mettre en retrait sur le plan verbal en s'imposant le silence.»

Im Übrigen geht seine Methode von der – sehr zweifelhaften – Annahme aus, Fremdsprachen liessen sich in der gleichen Weise wie Mathematik unterrichten. Das Vorgehen ist streng analytisch: «Phoneme werden zu Phonemgruppen, Phonemgruppen zu Lexemen und Lexeme zu Satzmustern und Mustersätzen fortschreitend zusammengesetzt» (Ortner 1998, 100). Angefangen wird mit den von Farben unterlegten Graphem-Phonem-Tabellen. Dann werden zunächst die Zahlen bis zu einer Million eingeführt und damit die verschiedensten Rechenoperationen durchgeführt, bevor man zum eigentlichen Kernstück der Methode vorstösst, bei dem mit Hilfe der für den Elementarunterricht der Mathematik entwickelten Cuisenaire-Stäbchen Wörter zu Sätzen zusammengefügt werden. So ist es nicht verwunderlich, wenn Dufeu (1996, 32, N 62) bei einem Japanischintensivkurs mit dieser Methode den Eindruck hatte «de manier des «morceaux» de japonais, non de parler japonais».

1.3.4

Community Language Learning

Gänzlich anders, aber auf den ersten Blick fast noch befremdlicher ist das Vorgehen von Charles A. Curran in seinem *Community Language Learning*. Curran, katholischer Priester und klinischer Psychologe an der Loyola University in Chicago, war der erste graduierte Student des Begründers der humanistischen Psychologie, Carl R. Rogers. Currans Lehrdesign erinnert stark an eine Gruppentherapie.

Zwölf Lerner sitzen in einem Kreis um ein Mikrophon herum. Der Lehrer steht ausserhalb des Kreises und erklärt das Vorgehen: Wenn einer der Schüler etwas sagen will, so ruft er den Lehrer, damit er ihm den entsprechenden Satz in die Fremdsprache übersetzt. Darauf versucht dieser, ihn nachzusprechen. Wenn ein anderer Schüler etwas erwidern will, so ruft er seinerseits den Lehrer und so fort. Das so entstandene «Gespräch» wird aufgezeichnet und im Anschluss daran analysiert.

Für Curran ist nicht die Stoffvermittlung wichtig, sondern die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Ausgegangen wird von jenen Sprechbedürfnissen, welche die Lernenden selbst anmelden. Curran macht damit erstmals mit der Forderung wirklich Ernst, dass von den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden ausgegangen werden soll. Insofern erscheint er durchaus als ein Vorläufer gewisser aktueller Bestrebungen im Fremdsprachenunterricht.

Die von den Verfechtern dieser Methode hervorgehobene Lernerzentriertheit hat jedoch enge Grenzen, indem die Lernenden sehr stark vom Vorgehen der Lehrperson abhängen, die praktisch die Rolle eines Therapeuten ausübt. Auch ist der völlige Verzicht auf ein vorgegebenes Curriculum nicht unproblematisch.

1.4.1

Kommunikativer Unterricht und Pragmadidaktik

Im Gegensatz zu den «alternativen Methoden» bildet der *kommunikative Unterricht* so etwas wie den Standard unter den Lehrwerken, die in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erschienen sind. In den deutschsprachigen Ländern hat sich als eine Spielart des kommunikativen Unterrichts die *Pragmadidaktik* durchgesetzt. Diese stützt sich auf die linguistische Pragmatik, eine neue linguistische Disziplin, die sich mit der Verwendung der Sprache befasst. Wirklich Eingang in den Unterricht gefunden hat davon allerdings nur die so genannte *Sprechakttheorie*.

Von besonderer Bedeutung waren im deutschen Sprachraum die Arbeiten des Anglisten Hans-Eberhard Piepho. Der eigentliche Anstoss zu einer Pragmadidaktik ging freilich vom Europarat aus, auf dessen Initiative *Un niveau-seuil* (Coste et al. 1976/77, Porcher et al. 1979) und seine Äquivalente für andere europäische Sprachen (*The Threshold Level, Kontaktschwelle Deutsch* usw.) geschaffen wurden. Diese Veröffentlichungen stellen sich als Inventare von Redemitteln für die Bedürfnisse des Unterrichts dar, wobei diese nicht nur bestimmte Wortfelder und grammatische Funktionen abdecken, sondern erstmals auch die verschiedenen Sprechakte*.

Wer unvorbereitet in eine solche Veröffentlichung hineinschaut, wird sich darin eher verloren vorkommen. Tatsächlich wurde keine Auswahl jener Sprechakte, Wörter und grammatischen Funktionen getroffen, die es in erster Linie zu unterrichten gilt, so wie dies z. B. beim *français fondamental* der Fall war. Vielmehr bleibt es den Anwenderinnen und Anwendern überlassen, selbst daraus eine Wahl entsprechend den jeweiligen Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden zu treffen. Dem Ganzen zugrunde liegt nämlich das Konzept eines *funktionalen Sprachunterrichts*, der – ähnlich wie bei Curran – auf den spezifischen Bedürfnissen einer Gruppe von Lernenden aufbaut.

1.4.2

Was ist ein Sprechakt?

Der Begriff Sprechakt ist vom englischen Sprachphilosophen John L. Austin in seinem postum veröffentlichten Buch *How to do Things with Words* (1962) eingeführt worden. Austin übt darin Kritik an der Auffassung der Logiker, wonach die Sprache ausschliesslich dazu da sei, die Wirklichkeit zu repräsentieren. Tatsächlich interessieren sich die Logiker lediglich für den so genannten Wahrheitswert einer Aussage, der sich daran misst, ob eine Aussage der Wirklichkeit entspricht oder nicht.

Ein Satz wie «Ich vermache meinem Bruder meine Uhr» als Teil eines Testamentes hat jedoch im Moment, wo er geäussert wird, keinen Wahrheitswert. Er ist vielmehr der Versuch, durch die Sprache selbst eine (zukünftige) Wirklichkeit zu schaffen. Die Sprache repräsentiert hier nicht die Wirklichkeit, sondern schafft sie selbst. Austin entwickelt

* Die Übersetzung des englischen Begriffs *speech act* ins Französische und ins Deutsche hat zu einigen Problemen geführt. Die heute üblichen Ausdrücke sind *acte de langage* und *Sprechakt*. In *Un niveau-seuil* wird dagegen von *acte de parole* und in *C'est pour toi* von *Redeakt* gesprochen.

diesen Gedanken dann weiter, um zum Schluss zu gelangen, dass letztlich jeder Sprechakt dazu dient, etwas zu tun. Damit löst er den traditionellen Gegensatz zwischen Handeln und Sprechen auf.

In der Nachfolge von Austin war es dann vor allem John R. Searle, der eine Klassifikation der so genannten illokutionären Akte erarbeitet hat. Als illokutionären Akt bezeichnet man die Sprecherintention, die einem Sprechakt zugrunde liegt. Nun zeigen aber gerade die Listen von *Un niveau-seuil* sehr schön, dass eine gegebene Sprecherintention nicht einfach einer bestimmten grammatischen Kategorie entspricht. Diese Nichtübereinstimmung von Inhalt und Ausdruck erscheint auch in anderen Teilbereichen als die primäre Erkenntnis der linguistischen Pragmatik. Damit wird die traditionelle Auffassung der Sprache als *Code* widerlegt, wonach die Sprache einfach dazu dienen würde, unsere Gedanken in einem 1:1-Verhältnis zu codieren.

1

Eine Aufforderung

Durch einen direktiven oder Aufforderungsakt versucht der Sprecher, den Hörer zu veranlassen, etwas zu tun. Dafür kommen im Französischen in erster Linie die folgenden Ausdrucksmittel in Frage:

1) der Imperativ:	<i>Fermez la porte!</i>
2) das Futur:	<i>Vous fermerez la porte.</i>
3) die Modalverben <i>pouvoir</i> , <i>devoir</i> und <i>falloir</i> mit Infinitiv im Aussagesatz:	<i>Vous devez/pouvez fermer la porte. Il faut fermer la porte.</i>
4) die Modalverben <i>pouvoir</i> und <i>devoir</i> mit Infinitiv im Fragesatz:	<i>Pouvez-vous/voulez-vous fermer la fenêtre?</i>
5) die Verben des Wollens mit Infinitiv oder mit einem Inhaltssatz im <i>subjonctif</i> :	<i>Je vous demande de fermer la porte. Je veux que vous fermiez la porte.</i>

Ausserdem kann der Aufforderungsakt durch verschiedene Mittel abgeschwächt werden, z. B. durch Höflichkeitsformeln wie *s'il vous (te) plaît* und *si cela ne vous (te) dérange pas* oder durch den Gebrauch des *conditionnel*: *Pourriez-vous fermer la porte, s'il vous plaît?*

Die verschiedenen Ausdrucksformen sind aber nicht völlig gleichwertig. Während der Imperativ als die grammatikalisierte Form eines Aufforderungsaktes verhältnismässig neutral ist, enthalten die anderen Ausdrucksmittel zusätzliche Informationen darüber, wie der Sprecher seine Aufforderungshandlung verstanden haben will. Versuchen Sie selbst zu bestimmen, auf welche der Ausdrucksformen 2) bis 5) die folgenden Beschreibungen zutreffen:

- a) höflich, dem Angesprochenen eine (scheinbare) Wahl lassend;
- b) unpersönlich, sich auf eine bestehende Regelung berufend;
- c) unumstösslich, keine Widerrede tolerierend;
- d) insistierend, wenn ein erste Aufforderung nicht zum Ziel geführt hat. (Lösung S. 76)

Die Praxis des kommunikativen Unterrichts

Das zürcherische Primarschullehrmittel *C'est pour toi*, das sich gänzlich auf die Sprechakttheorie abstützt, ist ein ausgesprochener Ausnahmefall geblieben. Die meisten Lehrmittel wollten nicht in diesem Ausmass auf die formale Grammatik verzichten. Im deutschen Sprachgebiet hat sich deshalb eine Kompromisslösung eingebürgert, bei der die Sprechakte neben der Thematik und der Grammatik eine von drei Progressionen bestimmen.

Zudem hat die Pragmadidaktik ihre eigene Version der Sprechakttheorie entwickelt, die mit Austin und Searle nicht mehr viel gemeinsam hat. Da findet man auf der einen Seite «Sprechakte» wie «demander son nom à qn.», «indiquer sa date de naissance» oder «parler du temps», die viel zu konkret sind, um in der Sprechakttheorie Platz zu finden, und auf der anderen Seite solche wie «argumenter», «raconter» und «téléphoner», wo es sich in Wirklichkeit um ganze Sequenzen von Sprechakten handelt.

Besonders problematisch wird es dort, wo in einem Lehrmittel, das nicht genannt werden soll, unter dem pragmatischen Lernziel «parler du temps» ganz einfach Satzstrukturen wie die folgenden aufgelistet werden:

– Quel temps fait-il?				– Quelle température fait-il?			
– Il	fait	très	beau.	– Il fait	10 degrés.		
	ne fait pas	trop	mauvais.		moins deux.		
			chaud.				
			froid.				

Da wird einfach eine Satzbildungstabelle, wie sie aus den audiovisuellen Lehrmitteln wohl bekannt ist, unter einem neuen Namen verkauft.

Man stellt auch fest, dass in kommunikativen Methoden oft sehr viel didaktischer Aufwand getrieben wird, um solche Satzstrukturen situativ einzubetten und die Übungen spielerisch auszugestalten. Nur wenn es dann letztlich wiederum bloss darum geht, eine oder zwei gegebene Satzstrukturen in allen möglichen Varianten abzuwandeln, so ist der Fortschritt gegenüber dem *pattern drill* aus den Zeiten des Audiolingualismus sehr gering.

Von *wirklicher Kommunikation* kann so kaum die Rede sein. Diese setzt nämlich voraus, dass die Gesprächsteilnehmer sich gegenseitig etwas mitzuteilen haben. Dies ist aber so lange nicht der Fall, als der Erwerb sprachlicher Strukturen weiterhin das eigentliche Ziel des Unterrichts bleibt.

Was schliesslich das Versprechen von *Un niveau-seuil* betrifft, die Redemittel sollten entsprechend den Kommunikationsbedürfnissen der Lernenden ausgewählt werden, so kann dieses auf dem Schulniveau ohnehin nicht erfüllt werden. So sind die Verfasser der *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour les contextes scolaires* (Porcher et al. 1979, 58) selbst gezwungen einzugestehen, dass «... chaque enfant doit être considéré comme pouvant devenir n'importe quel adulte», woraus sie folgern, dass «aucun choix ne doit être opéré de façon prématurée».

1.5.1

Das Ende des Methodenstreits?

An und für sich, so würde man glauben, müsste es sehr leicht sein, die beste Unterrichtsmethode empirisch zu ermitteln. Dazu sollte es genügen, eine erste Gruppe von Lernenden eine Sprache nach der Methode A und eine zweite Gruppe nach der Methode B lernen zu lassen. Am Schluss müsste sich dann durch einen Test ermitteln lassen, welche Gruppe die besseren Ergebnisse erzielt hat und welche Methode somit einen effizienteren Unterricht ermöglicht.

Solche Untersuchungen gibt es, sie haben aber immer wieder zu völlig enttäuschenden Ergebnissen geführt. Meist schwang keine der beiden Methoden obenauf oder dann wurde ein scheinbar positives Ergebnis von späteren Untersuchungen widerlegt. Wirklich signifikante Ergebnisse kommen nur gerade dort zustande, wo eine gegebene Methode eine bestimmte Fähigkeit regelrecht vernachlässigt. In einem Test, den einer meiner Lizentianden (Mario Nardini) zu den französischen Vergangenheitsstempora durchführte, schnitt so eine Klasse krass schlechter als die anderen ab. Eine Nachfrage ergab dafür aber eine sehr simple Erklärung. Diese Klasse hatte als einzige infolge eines Lehrbuchwechsels die Vergangenheitszeiten überhaupt nicht behandelt: im alten Lehrbuch kam dieses Kapitel erst später vor, während es im neuen Lehrbuch bereits behandelt worden war ...

Als Folge solcher Enttäuschungen hat sich in der Sprachlernforschung immer stärker die Ansicht durchgesetzt, dass der Sprachunterricht Erwerbsmechanismen bei den Lernenden in Bewegung setzt, die sich von aussen gar nicht steuern lassen. Aufgrund des heutigen Wissensstandes zeigt es sich, «dass gesteuerte Lernkontexte Handlungszusammenhänge sind, die in methodischer Hinsicht in den wenigsten Bereichen festschreib- und vorschreibbar sind. Die Fachwissenschaft konstatiert diversifizierte, individuelle Zugänge zum Gegenstand Sprache und zum Gegenstand Lernen in Hinblick auf den Lernweg, auf Erwerbsweisen und motivationale Faktoren» (Ortner 1998, 179s.).

Aus solchen Erwägungen heraus ist die Forderung nach einem schülerzentrierten, lernautonomen Unterricht entstanden. Die heute auf diesem Gebiet verwendete Terminologie ist noch schwankend. Auch der so genannte themenzentrierte Unterricht lässt sich ohne ein autonomes Lernen nicht verwirklichen. Ebenso ist der Begriff des Lernens, wie man lernt, untrennbar mit solchen Ansätzen verknüpft.

1.5.2

Ein Experiment in Lernautonomie

Die dänische Didaktikerin Leni Dam (1995) hat in einem sehr lesenswerten Büchlein ihre eigenen Erfahrungen mit dem lernautonomen Unterricht dargestellt. Es handelt sich dabei zugegebenermassen um ein sehr radikales Beispiel. Ein solcher Unterricht setzt eine sprachlich wie didaktisch besonders qualifizierte Lehrperson voraus. Ausserdem ist zu beachten, dass das Englische, um das es hier geht, in Dänemark «virtually a second language» (Dam 1995, 76) ist.

Zunächst beschreibt Leni Dam ihr Vorgehen in einer Anfängerklasse, d.h. in einer (nicht selektionierten) 5. Klasse mit wöchentlich vier Englischlektionen von 45 Minuten Dauer. Zunächst werden die Kinder gebeten, selber «some English», d.h. Souvenirs, Plakate usw. mit englischsprachigen Aufschriften, in die Schule mitzubringen. Nachdem man sich mit ihnen beschäftigt hat, verteilt die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern ein englisches Bildwörterbuch und anschliessend ein *diary* oder *logbook* genanntes Schulheft.

Darauf bittet sie ihre Schülerinnen und Schüler, sich auf der ersten Seite dieses Heftes selbst vorzustellen. Und zwar gleich in englischer Sprache! Dafür notwendige Wendungen und Wörter können sie im Bildwörterbuch nachschlagen oder von ihrer Lehrerin erfragen. Diese schreibt dann Ausdrücke wie «my name is ...», «I live in ...», «my birthday is on ...» usw. auf Posters. Diese spielen allgemein in ihrem Unterricht eine wichtige Rolle und werden in der Folge beispielsweise auch gebraucht, um einzelne grammatische Probleme bewusst zu machen.

Wir geben hier zwei Aufsätzchen wieder, wobei das erste von einer leistungsstarken Schülerin und das zweite von einem eher leistungsschwachen Schüler stammt:

My name is Bitten Madsen. I live in Strandengen 26, 2340 Staden and my telephone number is 42152344. I have a cat and a rabbit. they are so kjuet. My rabbit is a old goy, he is 6.7 years old. My cat's name is Multe and my rabbit's name is buller. My birthday is on 8th September. My hobbies is: girls' brigade/boys brigade, my cat and my rabbit, animals, clothes, music, swimming, gym. And more. My Mother work in a bank and my father is a sign painter. I have no sisters and brothers.

My name is Hans. I live in Krogen. My birthday is the 2. April 8.42. My telephone number is 42152134. I like birds. My hobby is birds. a I like gymnastics My brothers name is Marin My sisters name is Tina My mothers name is Lis. My fathers name is Bjarne. (Dam 1995, 15s.)

Eine der nächsten Aufgaben im Unterricht war es dann, einen solchen Vorstellungstext für eine unbekannte Person zu schreiben, deren Bild die Lehrerin in die Klasse mitgebracht hatte. Andere Lektionen waren der Frage gewidmet, wie man ein Wörterbuch gebraucht, wie man die Hausaufgaben organisiert usw. Wichtig ist, dass am Ende einer Lerneinheit immer die *Metakognition* steht, d.h. das Nachdenken über das eigene Lernen. Dabei geht es darum herauszufinden, was in der zurückliegenden Einheit gut und was weniger gut gelaufen ist und was man in Zukunft besser machen könnte.

Wie man sieht, handelt es sich hier noch nicht um ein im eigentlichen Sinne autonomes Lernen. Die Lehrerin setzt selbst die Lernziele fest und stellt die dazu benötigten Materialien zur Verfügung. Es geht auf diesem Niveau noch darum, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst einmal die notwendigen Fertigkeiten erwerben, um später autonom arbeiten zu können. Im vierten Jahr Englisch ist es dann so weit, dass sie sich zumeist gruppenweise ihre eigenen Aufgaben stellen.

Da befasst sich dann eine Gruppe mit den Menschenrechten, eine zweite mit Horoskopen und eine dritte sogar mit Hitlers Kindheit. Weitere Schülerinnen und Schüler versuchen, ein Hörspiel, eine Kurzgeschichte, Gedichte oder eine Abhandlung über Drachen und Burgen zu verfassen. Das alles selbstverständlich in der Fremdsprache Englisch. Auffällig ist, wie sehr die Schülerinnen und Schüler von sich aus immer wieder Themen wählen, die ihnen wohl nie eine Lehrperson zugewiesen hätte. Sie hätte Angst, ihre Klasse mit solchen Themen hoffnungslos zu überfordern.

1.5.3

Die Möglichkeiten des autonomen Lernens

Wir möchten nochmals betonen, dass wir hier ein ziemlich extremes Beispiel gewählt haben. Einiges davon lässt sich allerdings auch in einen insgesamt weit konventionelleren Unterricht einbringen. Dazu gehört insbesondere die *Paar- und Gruppenarbeit*, die heute schon in den meisten Schulen praktiziert wird, allerdings nicht unbedingt im Fremdsprachenunterricht. Viele Lehrkräfte haben Zweifel, ob ihre Schülerinnen und Schüler wirklich etwas lernen, wenn man sie in dieser Weise «allein lässt».

Wenn jemand seine Klasse bei solchen Unterrichtsformen wirklich «allein lässt», dann ist allerdings das Scheitern vorprogrammiert. Die Lehrperson hat nicht nur der Klasse helfend zur Seite zu stehen, sie hat auch dafür zu sorgen, dass von Anfang an allen Lernenden das zu erreichende Lernziel klar ist. Entsprechend ist am Ende der Lerneinheit auf jeden Fall zu überprüfen, ob das gesetzte Lernziel erreicht wurde. Nur den Weg zum Ziel müssen alle Lernende selbst finden.

Deshalb sollen beim autonomen Lernen am Ende einer Einheit die Lernenden im Plenum über ihre *Lösungswege* diskutieren. Dabei gilt es herauszufinden, was zum Erfolg oder zum Misserfolg geführt hat, damit jede Schülerin und jeder Schüler den für sie beziehungsweise für ihn angemessensten Weg findet.

Wichtig für den Erfolg der Paar- und Gruppenarbeit kann auch die *Zusammenstellung der Paare und Gruppen* sein. Diese darf man nicht einfach den persönlichen Vorlieben der Schülerinnen und Schüler überlassen. Um die Gefahr von Clanbildungen zu vermeiden, ist es sinnvoll, die Paare oder Gruppen von Zeit zu Zeit neu zusammenzustellen.

Schliesslich darf die Lehrperson nicht die einzige *fremdsprachliche Referenz* sein. Sonst endet man sehr bald wieder beim lehrerzentrierten Unterricht. Es müssen deshalb möglichst vielfältige und möglichst authentische sprachliche Modelle zur Verfügung gestellt werden.

Nicht zuletzt muss die Lernperson selbst mit ihrer *neuen Rolle* zurechtkommen. Sie muss bereit sein, sich selbst zurückzuhalten und dafür Initiativen, die von den Lernenden ausgehen, aufzunehmen. Sie muss sich vor allem damit abfinden, dass sie nicht mehr diejenige Person im Klassenzimmer ist, die alles weiss, alles lenkt und alles kontrolliert. So wird das autonome Lernen erlauben, die Schülerinnen und Schüler weit stärker zu aktivieren als die herkömmlichen, lehrerzentrierten Unterrichtsformen.

Die folgende Transkription stammt aus Claire Blanche-Benveniste/Colette Jeanjean, *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans les mêmes classes*, Aix-en-Provence 1980, p. 25. Sie zeigt – ungewollt –, wie viel Mühe einzelne Lehrkräfte haben können, ihre traditionelle Rolle aufzugeben. Um die mündlichen Sprachfertigkeit der Schülerinnen und Schüler zu evaluieren, hatte man die Lehrkräfte gebeten, mit ihnen eine «freie Konversation» durchzuführen. Unser Beispiel zeigt, was dabei herausgekommen ist.

- L1: bon – alors – Farid Bougueroucha tu vas nous parler de quoi toi
 B1: du judo
 L2: *du judo* – alors le judo – tu fais du judo
 B2: oui Monsieur – euh j'ai commencé le-le 18 le 18 mars 1978 – – j'ai commencé par euh ceinture blanche
 L3: *ceinture blanche*
 B3: puis j'ai fini à la ceinture orange – – – j'ai arrêté parce que mon père a fait un accident – il pouvait plus me mener avec la voiture
 L4: ah bon et c'est pour ça que tu as arrêté tu as encore envie d'en faire
 B4: oui Monsieur
 L5: et tu suis les compétitions toujours à la télévision
 B5: euh – oui quelquefois
 L6: et qu'est-ce qui t'a plu dans le judo
 B6: euh je voulais m'entraîner monsieur – – – les combats monsieur m'a plu
 L7: bon et tu suis toujours les les compétitions à la télévision
 B7: *quelquefois*
 L8: tu m'as dit tout à l'heure quelquefois – – et tu connais les noms des champions
 B8: non – – je connais – – je ne connais pas les noms des champions
 L9: *tu connais pas les noms des champions* – – – bon Miloud – – Sour Miloud [...]

Was fällt Ihnen insbesondere an den kursiv gesetzten Interventionen des Lehrers auf?
 (Lösung S.76)

1.6

Immersion und zweisprachiger Unterricht

Während sich das autonome Lernen noch innerhalb der gegebenen schulischen Strukturen realisieren lässt, verlangt der Immersionsunterricht nicht nur eine Reform der Lehrpläne, sondern auch eine andere Rekrutierung und Ausbildung der Lehrkräfte, was seiner Ausbreitung bisher recht enge Grenzen gesetzt hat. Wir haben ihn deshalb als radikalstes Reformprojekt an das Ende dieses Kapitels gestellt.

1.6.1

Es begann in einem Vorort Montréal

Die erste Immersionsklasse wurde 1965 auf Kindergarteniveau in St-Lambert, einem kleinen Vorort von Montréal, eröffnet. St-Lambert ist eine englischsprachige Gemeinde in der mehrheitlich französischsprachigen Provinz Québec, in der zu jener Zeit die *révolution tranquille* stattfand. Diese führte dazu, dass das Französische in Kanada wieder grössere Bedeutung erlangte, weshalb die Eltern von St-Lambert den Wunsch hatten, ihre Kinder möchten mehr Französisch lernen, als dies mit den damaligen audiolingualen Methoden möglich war.

Das Wesen des Immersionsunterrichts besteht darin, dass der gesamte oder zumindest die Hälfte des Unterrichts in einer Fremdsprache erteilt wird. Die Lehrkraft, die ihre eigene Muttersprache unterrichtet, gebraucht ausschliesslich diese, während die Kinder anfangs in der anderen Sprache antworten dürfen. Darüber hinaus hat es nie eine eigentliche Methodologie des Immersionsunterrichts gegeben. Der Mangel an geeigneten Lernmaterialien ist denn auch nicht selten ein Problem entsprechender Experimente.

1.6.2

Formen des Immersionsunterrichts

Es gibt verschiedene Formen des Immersionsunterrichts, von denen die drei häufigsten die folgenden sind:

a) Die frühe totale Immersion

Diese Form kam beim ursprünglichen Experiment in St-Lambert zur Anwendung. Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler anfangs ausschliesslich in der Fremdsprache unterrichtet. Die Muttersprache wurde progressiv nach vier, später nach zwei Jahren der Immersion in den Unterricht eingeführt.

b) Die frühe partielle Immersion

Hier wird von Anfang an je die Hälfte des Unterrichts in der fremden und in der eigenen Sprache erteilt. Dieses Modell kommt in den zweisprachigen Schulen Frankreichs, so auch in den französisch-deutschen Schulen im Elsass, zur Anwendung.

c) Die späte (partielle) Immersion

Der Immersionsunterricht kann auch zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt werden. Er erreicht dann aber selten 100%.

Bei der späten Immersion ist es üblich, dass der eigentlichen Immersionsphase eine Phase vorausgeht, in welcher der Fremdsprachenunterricht in konventioneller Form erteilt wird. In den zweisprachigen deutsch-französischen und deutsch-englischen Schulen Deutschlands beginnt man deshalb mit einem verstärkten Fremdsprachenunterricht im Umfang von fünf Wochenstunden in der vierten Klasse. Erst auf dem Gymnasium werden dann auch gewisse Fächer in der Fremdsprache erteilt, wobei sich die Auswahl in diesem Fall allerdings auf Geografie, Geschichte und Staatsbürgerkunde beschränkt.

Die Evaluation des Immersionsunterrichts

Nordamerika ist ein Kontinent, wo man Tests liebt und wo die Evaluation des Unterrichts nie ein Tabu war. Deshalb sind die kanadischen Immersionsexperimente von Anfang an wissenschaftlich betreut und systematisch evaluiert worden (cf. Genesee 1987, Wode 1995). Für die frühe totale Immersion lassen sich die wesentlichen Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

a) Lernerfolg in den Sachfächern

In keinem Fall konnte hier ein negativer Einfluss des Immersionsunterrichts festgestellt werden und dies, obwohl die Tests in der Erstsprache und nicht in der tatsächlichen Unterrichtssprache durchgeführt wurden.

b) Lernerfolg in der Erstsprache

In den ersten beiden Unterrichtsjahren, wo die Erstsprache nicht unterrichtet wird, ist ein Rückstand im schriftlichen Ausdruck gegenüber den einsprachigen Klassen festzustellen. Dieser Rückstand wird aber nach Einsetzen des erstsprachlichen Unterrichts innert Jahresfrist praktisch aufgeholt.

c) Lernerfolg in der Zweitsprache

Was die Zweitsprache betrifft, so erreichen Immersionsschülerinnen und -schüler bei den rezeptiven Fähigkeiten (Hörverstehen und Lesen) annähernd das gleiche Niveau wie Erstsprachler. Bei den produktiven Fähigkeiten (Sprechen und Schreiben) sind jedoch deutliche Abstriche zu machen. Immersionsschülerinnen und -schüler verwenden ein strukturell vereinfachtes Französisch mit häufigen Interferenzfehlern aus ihrer Erstsprache. Ihre Leistung ist aber auf jeden Fall derjenigen der Schülerinnen und Schüler aus dem konventionellen Unterricht sehr deutlich überlegen.

Was die anderen Formen der Immersion betrifft, so sind die Ergebnisse ähnlich, aber insgesamt etwas weniger günstig als bei der frühen totalen Immersion. Bei der *frühen partiellen Immersion* werden Interferenzerscheinungen in der Erstsprache beobachtet, die sich durch die gleichzeitige Einführung der Schriftlichkeit in zwei Sprachen erklären. Bei der *späten Immersion* verliert man dagegen zu Beginn im fremdsprachigen Sachunterricht Zeit, weil sich die Schülerinnen und Schüler zunächst die fremde Fachterminologie aneignen müssen.

In neuerer Zeit sind Kanadas Immersionsschulen vor allem wegen der geringen formalen Korrektheit, die in der Zweitsprache erreicht wird, in die Kritik geraten. Der Mangel an formaler Korrektheit mag mit dem tiefen Stellenwert zusammenhängen, den der formale Grammatikunterricht sehr lange in den Immersionsschulen hatte.

Trotzdem eilt dem Immersionsunterricht ein so guter Ruf voraus, dass in unserem Land oft Unterrichtsformen als *immersiv* bezeichnet werden, die mit Immersion wenig bis gar nichts zu tun haben. Als eine abgeschwächte Variante des Immersionsunterrichts bietet sich allerdings der *fremdsprachige Sachunterricht* an, der zwar eine andere Ausbildung der Lehrkräfte, jedoch keine völlige Umstellung des Lehrbetriebs verlangen würde.

Vom heutigen Unterricht ...

Wenn wir unseren historischen Rückblick zusammenfassen, so gilt es zunächst festzustellen, dass der so genannte kommunikative Unterricht heute eine Art *Standard* darstellt, an dem sich jedes neue Lehrwerk messen lassen muss. Die Tatsache, dass diese Unterrichtsmethode aus dem audiovisuellen Unterricht hervorgegangen ist und mit ihm eine Reihe von Mängeln teilt, lässt sich allerdings nicht übersehen.

Vor allem findet *echte Kommunikation* im so genannten kommunikativen Unterricht kaum statt. Zur echten Kommunikation würde nämlich gehören, dass die Teilnehmer an der Kommunikation sich gegenseitig etwas mitzuteilen haben. Dies ist aber so lange nicht der Fall, wie sich die Lernenden bloss mit kunstvoll verpackten Strukturübungen beschäftigen.

Ohnehin sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen methodischen Ansätzen, die im 20. Jahrhundert entwickelt wurden, letztlich so gering, dass sie empirisch kaum messbar sind. Wirkliche Fortschritte dürften sich denn auch kaum erzielen lassen,

- solange die Lehrperson als diejenige Person gilt, die alleine weiss, was für ihre Klasse gut ist, und die deshalb den gesamten Ablauf des Unterrichts bestimmt,
- solange der Erwerb der grammatischen Strukturen einer Sprache das einzige Lernziel des Elementarunterrichts bleibt und
- solange die Lernenden ausschliesslich aufgrund der formalen Korrektheit ihrer fremdsprachlichen Äusserungen beurteilt werden.

Es ist uns selbstverständlich bewusst, dass seit langem keine ernst zu nehmende Didaktikerin und kein ernst zu nehmender Didaktiker mehr bereit wäre, solch absurde Grundsätze zu unterschreiben. Zwischen der Theorie und der Praxis klafft aber häufig eine gewaltige Lücke: «... we feel inclined to report a striking discrepancy between what is proposed and written by academics, between what is claimed by gurus descending into conference assemblies of language teachers – and what actually happens in classrooms» (Legutke/Thomas 1991, 6).

... zum Unterricht von morgen

Als radikale Neuansätze, die mit solchen Traditionen des Fremdsprachenunterrichts brechen, erscheinen heute die Immersion und der zweisprachige Unterricht auf der einen, das autonome Lernen und der themenzentrierte Unterricht auf der anderen Seite. Beide Ansätze lassen sich sehr gut miteinander vereinen. Sie führen zu einem *textorientierten Unterricht*, bei dem das Verstehen und das Produzieren von (mündlichen und schriftlichen) Texten im Zentrum steht.

Dabei ist es nicht sicher, ob sich mit dem autonomen Lernen bessere Ergebnisse erzielen lassen als etwa mit dem Frontalunterricht. Das hängt nicht zuletzt davon ab, wie der Erfolg gemessen wird. Legenhausen (1999) kommt beispielsweise in einem Vergleich zwischen

«autonomen» und konventionellen Klassen zum Schluss, dass die konventionellen Klassen zwar geringfügig weniger Fehler machen, dieses Resultat aber dadurch erzielen, dass sie bevorzugt ein paar standardisierte Wendungen gebrauchen, die im Unterricht intensiv geübt wurden.

Insgesamt ist es kaum zweifelhaft, dass das autonome Lernen besser auf die Verwendung einer Fremdsprache in auserschulischen Situation vorbereitet. Ausserdem darf nicht übersehen werden, dass die Fähigkeit zum autonomen Lernen schon an und für sich einen Gewinn darstellt. Diese Fähigkeit ist gerade im Hinblick auf das viel zitierte *lebenslange Lernen* recht eigentlich unentbehrlich und sollte deshalb von der Schule unbedingt gefördert werden.

Zugleich leben wir in einer Zeit, wo sich die Grenzen immer mehr öffnen und wo deshalb die Forderung nach einem Ausbau des Fremdsprachenunterrichts immer lauter wird. Dabei erscheint der Immersionsunterricht beziehungsweise der fremdsprachige Sachunterricht als diejenige Lösung, die es erlaubt, dem Fremdsprachenunterricht mehr Platz einzuräumen, ohne dass dies auf Kosten des Sachunterrichts geschehen müsste.

Natürlich kann man den fremdsprachigen Sachunterricht an unseren Schulen nicht über ein neues Französischlehrwerk einführen, denn dieser Unterricht muss in anderen Fächern als dem Französischen stattfinden. Es wäre aber unverzeihlich, heute ein Lehrwerk auf den Markt zu bringen, das auf einen solchen Unterricht nicht adäquat vorbereitet. Dies geschieht wiederum am besten durch ein themenzentriertes und möglichst autonomes Lernen.

1.7.3

Wie radikal darf *envol* sein?

Es zeichnet sich deshalb schon heute ab, in welcher Richtung sich der Fremdsprachenunterricht weiterentwickeln wird. Fraglich bleibt einzig, ob es wirklich sinnvoll ist, zugunsten eines solchen textorientierten Unterrichts gänzlich auf den traditionellen strukturorientierten Unterricht zu verzichten. Vieles spricht dagegen. Vor allem aber wären die Widerstände viel zu gross. Jean-Paul Bronckart (1996, 91) meint dazu:

Face à l'*impossibilité sociale* de modifier radicalement le statut et la prééminence de l'enseignement grammatical [...], il nous semble que l'enseignement de la langue ne peut qu'évoluer dans la direction d'un **compromis**, et en l'occurrence se déployer sur deux axes parallèles.

Einen solchen Kompromiss strebt *envol* an, wobei auf der Oberstufe der Unterricht mit dem Lehrbuch auf der einen und den Modulen auf der anderen Seite im wörtlichen Sinne auf zwei Gleisen verläuft.

Wie man eine Sprache erwirbt

Jede Lehrperson erlebt immer wieder, dass ihre Schülerinnen und Schüler das, was sie ihnen im Fremdsprachenunterricht beibringen will, sehr selektiv aufnehmen. Auch kommt es immer wieder vor, dass sie Fehler produzieren, die ihnen mit Bestimmtheit niemand vorgemacht hat. Lange Zeit hoffte man, solche Fehlleistungen mit einer methodischen Verbesserung des Unterrichts beheben zu können. Heute ist man vielmehr der Meinung, dass sie mit der Art und Weise, wie man eine Sprache erwirbt, zusammenhängen und letztlich gar nicht vermeidbar sind. Dabei muss man freilich zugeben, dass wir über den Erwerb einer Fremdsprache noch sehr wenig wissen. Trotzdem wollen wir in diesem Kapitel versuchen, einen knappen Überblick über den heutigen Forschungsstand zu geben.

2.1 Warum Lernende Fehler machen

2.1.1 Die unverstandene Lehrerin

Das folgende Beispiel, das wir von Marinette Matthey (1996, 150) übernehmen, illustriert, wie selektiv Schülerinnen und Schüler das aufnehmen, was man ihnen beizubringen sucht. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus der Transkription einer Privatstunde, einer Unterrichtsform, bei der sich die Reaktionen eines Schülers oder einer Schülerin weit besser beobachten lassen als in einer Klasse:

Lehrerin: tout ça c'est des. c'est des verbes...
 Schüler: mmh
 Lehrerin: et pi y a chaque fois... se devant
 Schüler: mh
 Lehrerin: si j'dis – c'est je me lave
 Schüler: oui
 Lehrerin: tu te laves
 Schüler: oui
 Lehrerin: ou bien vous vous lavez
 Schüler: vous [lave]
 Lehrerin: ouais y a toujours deux hein
 Schüler: ouais
 Lehrerin: vous vous etc. – bon d'accord

Uns interessiert hier nur das Verhalten des (erwachsenen) Schülers. Dieser äussert zunächst mehrfach seine Zustimmung zu den Ausführungen seiner Lehrerin, um dann spontan eine Form zu produzieren, die zeigt, dass er sie in Wirklichkeit gar nicht verstanden hat. Am Schluss scheint die Lehrerin selbst zu resignieren.

Anstelle der richtigen Form, die man ihm vorgegeben hat, erfindet der Schüler eine vereinfachte, fehlerhafte Form. Auch das ist eine alltägliche Beobachtung im Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden produzieren von sich aus fehlerhafte Formen, die ihnen niemand vorgegeben hat. Dabei kann man sie noch so oft korrigieren und mit ihnen eine Menge von Übungen machen, in einem Moment der Unaufmerksamkeit stellt sich der alte Fehler sofort wieder ein.

2.1.2

Die Ursachen der Fehler

Die Frage nach der Ursache von Fehlern war denn auch von Anfang an ein zentrales Thema der Sprachlernforschung. Als erster Ansatz auf diesem Gebiet entstand die so genannte *Differenzhypothese*. Diese beruhte auf einem Strukturvergleich zwischen Erst- und Zweitsprache. Man kann dabei zwischen kontrastiven und nicht kontrastiven Strukturen unterscheiden.

<i>nicht kontrastiv:</i>	Gib mir den Apfel!	Donne-moi la pomme!
<i>kontrastiv:</i>	Gib mir den Apfel nicht!	Ne me donne pas la pomme!

Im Falle einer nicht kontrastiven Struktur wird mit einem *positiven Transfer* gerechnet, d.h., dass die Lernenden von dem profitieren, was sie in der Erstsprache gelernt haben. Im Falle einer kontrastiven Struktur wird dagegen ein *negativer Transfer* erwartet, d.h., dass die erstsprachlichen Formen den korrekten Erwerb der zweitsprachlichen Formen hemmen und damit zu Fehlern führen.

Aufgrund der Tatsache, dass nicht wenige Fehlleistungen dem Erst- und Zweitspracherwerb gemeinsam sind, entstand die *Identitätshypothese*, die besagt, dass der Zweitspracherwerb gleich wie der Erstspracherwerb abläuft. Dies ist allerdings nur bedingt richtig, insofern ein gewisser Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache nicht zu bestreiten ist. Deshalb hatte man fortan die Qual der Wahl zwischen zwei Erklärungen, wobei es in der Praxis oft schwierig zu bestimmen ist, welche Erklärung in einem gegebenen Fall die richtige ist.

Wenn ein Deutschsprachiger *S'il viendrait, je serais content* sagt, so würde man gerne glauben, dass hier der deutsche Satz *Wenn er käme, wäre ich zufrieden* die Vorlage bildet, auch wenn der französische *conditionnel* nicht ganz das Gleiche ist wie der deutsche *Konjunktiv II*. Tatsächlich ist der Gebrauch des *conditionnel* anstelle des *imparfait* im Konditionalsatz auch in der französischen Kindersprache sehr wohl belegt, wo er sich aus der inhaltlichen Funktion des *conditionnel* heraus erklärt. So können hier beide Ursachen eine Rolle spielen.

Das ist aber noch nicht alles. Wenn ein Lernender von einem *jardinier de la région* statt von einem *paysagiste* spricht, so erklärt sich das sehr wahrscheinlich nicht daraus, dass er das betreffende Wort falsch gelernt hätte. Vermutlich kennt er das entsprechende Wort gar nicht und versucht sich mit einer *ad-hoc*-Bildung verständlich zu machen, wobei ihm offenbar auch das Wort *paysage* nicht zur Verfügung steht.

Wenn man sich in einer Sprache unterhält, so begnügt man sich nicht damit, das Gelernte anzuwenden, sondern man gebraucht auch eine Anzahl von *Strategien*, mit denen man Lücken im eigenen Sprachwissen zu überbrücken versucht. Damit wird es vollends schwierig, die Fehlerursachen eindeutig zu ermitteln. Es ist denn auch nicht erstaunlich, dass es um die Fehleranalyse, einstmals ein zentrales Thema der Fremdsprachenlernforschung, in den letzten Jahren recht still geworden ist.

2.2 Gibt es natürliche Entwicklungssequenzen?

2.2.1 Lernen nach Bioprogramm

Was nun die erwähnte Identitätshypothese betrifft, wonach der Erst- und Zweitspracherwerb praktisch in gleicher Weise verlaufen würde, so hat diese vor allem unter den Anhängern Noam Chomskys Verbreitung gefunden. Chomsky hat nämlich schon sehr früh die Existenz eines angeborenen Spracherwerbprogramms angenommen, das dem Menschen im Gegensatz zu den Tieren erlaubt, eine Sprache zu erwerben. Später sprach er sogar von der Existenz einer angeborenen Grammatik.

usw. Besonders das Verb erscheint immer in der gleichen Form. Die Wortstellung ist weitgehend starr.

4

Einige Anfangsbilder, 1919

Der folgende Text ist die Transkription einer Nacherzählung einer Szene aus einem alten Chaplin-Film (nach Perdue 1995, 67). Die Sprecherin Paula ist spanischsprachig und hat ihr Französisch in natürlicher Umgebung erworben. Sie hat im Zeitpunkt der Aufzeichnung das Basisniveau erreicht. Da die Verbformen noch unkonjugiert sind, werden sie in dieser Transkription zwischen [] in phonetischer Form wiedergegeben.

Paula besitzt allerdings bereits in diesem Stadium eine verhältnismässig stark entwickelte nominale und pronominale Morphologie, wobei hier ein positiver Transfer aus dem Spanischen stattgefunden hat. Bezeichnend ist beispielsweise die ständige Verwendung des spanischen *le* anstelle von französisch *lui*. In früheren Stadien ihres Spracherwerbs war die Vermischung spanischer und französischer Formen noch ausgeprägter.

- (1) et après le monsieur de la boulangerie sort + la femme [le di] qu'un fille [le vole] un pain
- (2) et la fille [e] jusqu'à l'autre rue
- (3) et [fok] ... avec un monsieur
- (4) [i] [tomb] les deux...
- (5) et le monsieur de la boulangerie ... [apel] à la police
- (6) et monsieur Chaplin il regarde qué le monsieur de la boulangerie [pren] le bras à la fille
- (7) et monsieur Chaplin dit «[nō e] la fille ...»
- (8) et la police [arest] à monsieur Chaplin
- (9) après la dame ké [ledi] à monsieur la boulangerie qué l'homme il [nepa vole] le pain
- (10) qué la fille [se] la personne ké [vole] le pain
- (11) *y* le monsieur [apel] à la police
- (12) *y* la fille [kur]
- (13) *y* la police [latrap]

Charakteristisch für eine solche «Interimssprache» ist das Nebeneinander von korrekten und unkorrekten Formen, das es schwierig macht, klare Entwicklungssequenzen festzulegen. Untersuchen Sie deshalb diesen Text auf solche Schwankungen im Sprachgebrauch.

(Lösung S 76)

In gewissen Fällen bleibt der Fremdsprachenerwerb auf dem Basisniveau stehen. Meist geht er jedoch weiter mit dem Erwerb der fehlenden morphologischen Formen. Nur in seltenen Ausnahmefällen wird auf diesem Gebiete im natürlichen Fremdsprachenerwerb jedoch eine ähnliche grammatische Kompetenz wie in der Erstsprache erreicht.

In den kognitiven Wissenschaften wird heute Chomskys Auffassung von der Sprache von den *Konnektionisten* in Frage gestellt. Diesen ist es gelungen, den Erwerb morphologischer Teilkompetenzen in einer Reihe von realitätsnahen Computersimulationen nachzustellen, wobei der entsprechende Computer weder grammatische Regeln kannte noch solche im Verlaufe der Simulation erwarb.

Paul Smolensky hat im Anschluss daran sogar die These aufgestellt, wonach grammatische Regeln nichts anderes als eine – von den Menschen geschaffene – Annäherung an die Sprache seien, die immerhin genügend Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit aufweist, um nicht gleich als inadäquat erkannt zu werden. Die tatsächlichen neurologischen Prozesse, die der menschlichen Sprachfähigkeit zugrunde liegen, würden dagegen auf einer ganz anderen Ebene ablaufen.

Schon früher hat Stephen Krashen (1981) in der Sprachdidaktik einen ähnlichen Standpunkt eingenommen. In seiner *Monitor-Theorie* unterscheidet er zwischen dem – bewussten – *Lernen* von grammatischen Regeln und dem – unbewussten – *Erwerb* sprachlicher Strukturen. Nur wenn man genügend Zeit hat, um zu überlegen, käme das bewusst Gelernte als eine Art Kontrollinstanz, als *monitor*, zum Einsatz. Diese Theorie, die dem expliziten Grammatikunterricht sehr wenig Bedeutung zumisst, bleibt allerdings stark umstritten.

2.3.2

Die Forderung nach kommunikativer Kompetenz

Den stärksten Niederschlag in der didaktischen Theorie hat das auf Dell H. Hymes (cf. vor allem Hymes 1984) zurückgehende Konzept einer *kommunikativen Kompetenz* gefunden. Hymes hat dieses seit 1972 aus der Kritik an Chomskys Konzept einer rein sprachlichen Kompetenz heraus entwickelt. Innerhalb der kommunikativen Kompetenz würde der sprachlichen Kompetenz nur die Rolle einer Teilkompetenz zukommen.

Um sprachlich kommunizieren zu können, genügt es tatsächlich nicht, eine Anzahl grammatischer Regeln zu beherrschen, sondern man muss auch vom Gegenstand der Kommunikation eine Ahnung haben. Ferner muss man die Regeln der sozialen Interaktion und der spezifischen Textsorte, mit der man es zu tun hat, kennen. Dies ist unbestreitbar, doch wird häufig eingewendet, dass sich auf diesem Gebiet sehr vieles aus der Erst- auf die Zweitsprache übertragen lässt, besonders wenn es sich beiderseits um europäische Sprachen handelt.

Trotzdem dürfen die sprach- und kulturspezifischen Unterschiede nicht übersehen werden. Auch hat der schulische Sprachunterricht allgemein die Tendenz, über die sprachliche Kompetenz hinaus nur gerade die Regeln der sprachlichen Kommunikation im schulischen Bereich zu vermitteln. Die Forderung, wonach die kommunikative Kompetenz das Ziel des Sprachunterrichts zu sein hat, betrifft deshalb sowohl den Erst- wie den Zweitsprachenunterricht.

Das Aschenbrödel-dasein des Wortschatzes

Die traditionelle Überbewertung der Grammatik zeigt sich auch am verhältnismässig geringen Platz, der im Sprachunterricht verschiedener methodischer Ansätze dem Wortschatz eingeräumt wird. Ein Lehrwerk wie *On y va!*, das immerhin einiges an Wortschatzübungen bietet, nimmt hier bereits eine Ausnahmestellung ein. Zugegebenermassen ist es ausserordentlich schwierig, einen sinnvollen Wortschatzunterricht zu gestalten. Es kommt aber einer Art didaktischer Kapitulation gleich, wenn man das Wörterlernen ausschliesslich den Schülerinnen und Schülern selbst überlässt.

Leider hat sich die Vernachlässigung des Wortschatzes mit der Einführung der audio-lingualen und audiovisuellen Methoden noch verschärft. Man verliess sich zu jener Zeit zu sehr auf die Angaben jener Lexikostatistiker, die herausgefunden hatten, dass beispielsweise jemand, der die 500 häufigsten Wörter einer Sprache kennt, bis zu 80% eines Textes verstehen kann. Die Folge davon war, dass man in jenen Jahren nach den Vorgaben der Lexikostatistiker den zu lernenden Wortschatz deutlich einschränkte.

Für das Französische bildete in diesem Zusammenhang die *enquête du français fondamental* (cf. Gougenheim et al. 1964) eine entscheidende Rolle. Diese statistische Erhebung beruhte auf einem Korpus gesprochener Sprache, was damals noch Seltenheitswert hatte. Für das erste Niveau wurde dabei ein beschränkter Wortschatz auf gut 1400 Wörter vorgeschlagen, gleichzeitig aber wurden nur verhältnismässig wenige Abstriche an der Elementargrammatik gemacht.

Nun gibt es jedoch ein fundamentales Gesetz der mathematischen Informationstheorie, das besagt, dass der Informationswert eines Zeichens umgekehrt proportional zu seiner Vorkommenshäufigkeit ist. Das bedeutet, dass gerade die seltensten Wörter den höchsten und die häufigsten Wörter den geringsten Informationswert haben.

6

Einen Augenblick, bitte!

Paul Bogaards (1994, 118s.) hat von einer Kurzmeldung aus *Le Monde* nur die fünfhundert häufigsten Wörter bewahrt. Von den insgesamt 76 Wörtern des Textes bleiben so immerhin noch deren 47, d. h. 61,8%, übrig.

... d'une nouvelle ... à la ...

Non d'avoir obtenu le de l' de la de la des au mois de
les quatre de la sont à en une autre à partir de
Ils aujourd'hui la de l' d'une de « en » d'un de
près de francs.

Warum hat man trotzdem keine Ahnung, was in diesem Text steht?

(Lösung S 76)

Dazu kommt, dass es mir wenig nützt, wenn ein Wort häufig ist, es aber vor allem in der Umgebung von Wörtern vorkommt, die nach Häufigkeitskriterien noch nicht an der Reihe sind. Robert Galisson ist schon 1971 auf diesen Widerspruch gestossen, als er ein *inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental* aufzustellen versuchte und

Faktoren, die ebenfalls untersucht wurden, konnte dagegen keine Übereinstimmung erzielt werden.

Zu diesen Faktoren gehört überraschenderweise auch das *Alter* der Lernerinnen und Lerner, d. h., dass es sich entgegen einer landläufigen Meinung in keiner Weise erwiesen hat, dass Kinder schneller lernen als Jugendliche oder Erwachsene. David Singleton (1989), der eine Synthese der recht umfangreichen Literatur verfasst hat, kommt eigentlich überall zum Schluss, dass die aufgestellten Hypothesen nicht verifiziert werden konnten.

Die einzige Hypothese, die er für verifiziert hält, ist diejenige, die Krashen im Satz «earlier is better in the long run» zusammengefasst hat. Mit anderen Worten heisst dies, dass der Sprachunterricht umso bessere Ergebnisse erzielt, je länger er dauert, was eigentlich banal erscheinen mag. Selbst diese Hypothese wird aber durch zwei übereinstimmende Untersuchungen von Genesee und Adiv aus Montréal (cf. Genesee 1987, 56s.) widerlegt. Diese gelangten zum Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler aus einem späten Immersionsprogramm nach 1400 Stunden französischsprachigem Unterricht das genau gleiche Niveau erreichten wie Schülerinnen und Schüler aus einem frühen totalen Immersionsprogramm mit insgesamt 5000 Stunden französischsprachigem Unterricht ...

2.4.2

Das Gewicht des Affektiven

Besonders schwierig zu messen sind die affektiven Einflüsse, die über den Erfolg oder Misserfolg des Fremdsprachenunterrichts mitentscheiden. Obwohl noch kaum gesicherte Ergebnisse vorliegen, liegt die Vermutung nahe, dass diese eine nicht unbeträchtliche Rolle spielen. Die interessantesten Indizien stammen aus Studien zum Fremdspracherwerb in natürlicher Umgebung, wo man meist mehr über die Biographie der einzelnen Untersuchungspersonen weiss als bei Untersuchungen von ganzen Schulklassen.

Ein klassisches Beispiel ist dasjenige von Alberto, einem 33-jährigen Polierer aus Costa Rica. John Schumann (1975) war dieser bei einer vorausgehenden Untersuchung als derjenige Lerner aufgefallen, der weitaus die schlechtesten Ergebnisse erzielte. Nachdem er mehrere mögliche Faktoren überprüft und ausgeschlossen hatte, kam er zum Schluss, dass Albertos *soziale Distanz* zum Englischen den Grund dieses Misserfolgs bilden musste. Alberto lebte bei einem costa-ricanischen Ehepaar in einem portugiesisch dominierten Quartier von Cambridge, Massachusetts, und hatte an seinem Arbeitsplatz vor allem Kontakt zu anderen nicht muttersprachlichen Englischsprechern. Seine dominierende Umgangssprache war das Spanische.

Besonders schwer zu erforschen und wenig erforscht ist schliesslich der Einfluss der *emotionalen Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden*. Zumindest weiss man aus neuen schweizerischen Untersuchungen, dass die anfänglich durchaus vorhandene Motivation der Schülerinnen und Schüler, eine neue Sprache zu erlernen, häufig schon nach einem bis zwei Jahren Schulunterricht in sich zusammenbricht. Dies ist alarmierend, zumal zu vermuten ist, dass sich negative Erlebnisse im Sprachunterricht auch auf den Erwerb weiterer Sprachen negativ auswirken können.

Was ist an *envol* neu?

Wer heute ein Lehrwerk herausbringt, sieht sich mit einer grossen Zahl von Forderungen linguistischer, didaktischer, lernpsychologischer und auch allgemeinpädagogischer Art konfrontiert, die allesamt an und für sich wohl begründet, aber nicht immer leicht miteinander vereinbar sind. Bei der Konzeption von *envol* mussten deshalb immer wieder Kompromisse geschlossen werden. So kam es, dass der Unterricht ab *envol* 7 auf zwei parallelen Bahnen verläuft. Dem primär strukturorientierten Unterricht im eigentlichen Lehrwerk (*livre de l'élève* und *cahier d'activités*) steht ein textorientierter Unterricht in den Modulen gegenüber. Unsere Absicht ist es dabei, die Lernenden weit schneller als bisher an die praktische Textarbeit heranzuführen. Eine weitere grundlegende Neuerung besteht darin, dass sich *envol* als binnendifferenziertes Lehrmittel für alle Schulniveaus präsentiert. Diese und andere konzeptionelle Eigenheiten des Lehrmittels sollen in diesem Kapitel näher begründet werden.

3.1 Überblick über das Lehrwerk

3.1.1 Die Teile von *envol*

envol wurde für einen Französischunterricht geplant, dem im 5. und 6. Schuljahr zwei Wochenstunden und im 7. bis 9. Schuljahr vier Wochenstunden zur Verfügung stehen, so wie dies derzeit für den Kanton Zürich gilt. Die einzelnen Teile, die von 5 bis 9 durchnummeriert sind, entsprechen somit je einem Jahreskurs.

Diese insgesamt fünf Teile bilden unter sich wiederum drei Zyklen, wobei die Einheiten in den drei Zyklen durchnummeriert sind:

- *envol* 5 und *envol* 6 bilden den ersten Zyklus, welcher der Vermittlung eines Grundwortschatzes von etwas mehr als 500 Wörtern und einer Art Minimalgrammatik gilt.
- *envol* 7 und *envol* 8 bilden den zweiten Zyklus, der das Vorwissen aus dem ersten Zyklus wiederaufnimmt und gleichzeitig Wortschatz und Grammatik so weit erweitert, dass die wichtigsten kommunikativen Bedürfnisse abgedeckt werden können.
- *envol* 9 bildet den dritten Zyklus, wobei es die Stundendotationen des Faches Französisch leider nicht erlauben, das Studium der französischen Elementargrammatik bis zum Ende der Sekundarstufe I abzuschliessen.

Pro Jahreskurs gibt es je ein *livre de l'élève* und ein *cahier d'activités*. Diese gehören so eng zusammen, dass wir die Übungen im *livre de l'élève* und im *cahier d'activités* identisch indexiert haben. Die Unterscheidung zwischen diesen Teilen ergibt sich einzig daraus, dass nur das *cahier d'activités* als Verbrauchsmaterial vorgesehen ist. Es enthält deshalb jene Übungen, in welche die Lernenden hineinschreiben können müssen.

Die *Lösungen* der Übungen aus dem *cahier d'activités* findet man im *livre de l'élève*, soweit deren Übungsanlage eindeutige Lösungen zulässt. Dieses Vorgehen entspricht dem von *envol* verfolgten Prinzip grösserer Lernerautonomie.

Zu *envol* 6 werden zurzeit zusätzlich zwei vom Buch abhängige Themenmodule angeboten, welche die Lernenden bereits auf den Modulunterricht an der Oberstufe vorbereiten sollen. Von *envol* 7 an wird dann jede Einheit des eigentlichen Lehrwerks, bestehend aus dem *livre de l'élève* und dem *cahier d'activités*, durch ein dazugehöriges Themenmodul ergänzt.

Auf der Mittelstufe kommt zum Material für die Schülerinnen und Schüler noch eine Lernkartei für den Wortschatzerwerb mit vorgedruckten Lernkärtchen hinzu. Sowohl auf der Mittel- wie der Oberstufe kann zu jedem Band auch eine Schüler-CD mit einem Teil der Hörtexte erworben werden.

Eine Reihe weiterer Lernmaterialien richtet sich dagegen an die *Lehrpersonen*. Dazu gehört je ein Kommentarband (mit Kopiervorlagen). Dieser Kommentar wurde bewusst schlank gehalten, da sich – ebenfalls im Sinne einer möglichst grossen Lernerautonomie – alle wesentlichen Anweisungen im Lehrwerk und in den Modulen selbst befinden. Weitere Materialien wie eine CD-ROM für jeden Band mit zusätzlichen Übungen, Audio-CDs, Videos, Farbfolien usw. erlauben es, *envol* zu einem eigentlichen multimedialen Lehrmittel auszubauen. Über das genaue Angebot orientiert der Verlagskatalog sowie unsere Homepage www.envol.ch.

3.1.2

Das Verhältnis von Lehrwerk und Modulen

Auf der Oberstufe bilden *die Module einen integrierenden Bestandteil der Methode*, können aber auch zur Ergänzung von anderen Lehrwerken verwendet werden. Sie bauen auf dem Stoff der entsprechenden Einheit in *envol* auf und können deshalb mit wenigen Ausnahmen nicht in beliebiger Reihenfolge durchgenommen werden.

Grundsätzlich gilt, dass Lehrwerk und Module die gleichen Ziele verfolgen, jedoch auf getrennten Wegen. Das Lehrwerk bietet einen in sich geschlossenen Lehrgang mit einem verhältnismässig traditionellen, stark strukturorientierten Unterricht an. Die thematisch und sprachlich auf das Lehrwerk abgestimmten Module beruhen auf der Textarbeit im weitesten Sinne. Diese wird sowohl mündlich wie schriftlich, sowohl rezeptiv wie produktiv betrieben und deckt somit alle kommunikativen Grundfertigkeiten ab.

Die Module stellen dabei den eigentlich innovativen Teil des Lehrwerks dar, weshalb wir auch in der Präsentation von derjenigen eines traditionellen Schulbuchs abgewichen sind. Zugleich soll die Publikation dieses Teils des Lehrwerks in Form von Arbeitsheften es ermöglichen, relativ rasch einzelne Hefte, die aufgrund ihres möglichst aktuellen Inhalts rasch veralten können, zu ersetzen. Unsere Hoffnung geht in Wirklichkeit dahin, dass es sehr bald ein alternatives Angebot zu den bestehenden Modulen geben wird. Dabei bietet sich das Internet als zukünftiges Veröffentlichungsforum für solche Materialien an.

Für die Arbeit mit den Modulen ist grundsätzlich im 7. und 8. Schuljahr ein Drittel und im 9. Schuljahr die Hälfte der zur Verfügung stehenden Zeit einzusetzen. Dabei ist es nicht notwendig, dass man zunächst die gesamte Einheit im Lernwerk durchnimmt, bevor man zum Modul übergeht. Man kann auch einzelne Texte zur Ergänzung des Unterrichts im Lehrwerk verwenden oder dazu benutzen, um besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, insbesondere solche, die zu Hause Französisch sprechen, adäquat zu beschäftigen.

Es wäre sogar denkbar, mit *envol* an der Oberstufe einen weit gehend aufgabenorientierten Unterricht zu betreiben, indem man sich in erster Linie auf die Module abstützt und nur einzelne Kapitel aus dem Lehrwerk zur systematischen Behandlung von grammatischen Problemen beizöge. Ein solches Vorgehen kann jedoch nur Lehrkräften empfohlen werden, die mit *envol* schon sehr gut vertraut sind und sich methodologisch und sprachlich sicher fühlen.

3.1.3 Modularität gegen immanente Repetition

Es ist in der didaktischen Diskussion der letzten Jahre des Häufigeren die *Schaffung modularer, themenzentrierter Lehrmittel* gefordert worden, in denen die Module in möglichst beliebiger Reihenfolge behandelt werden können, um den Bedürfnissen verschiedener Klassen gerecht zu werden. Wir haben diese Idee mit unseren Modulen nur in einem sehr beschränkten Umfang aufgegriffen. Das Postulat der Modularität ist nämlich nicht zu vereinbaren mit einem anderen, ebenso berechtigten didaktischen Postulat, nämlich demjenigen nach *immanenter Repetition*, wonach sicherzustellen ist, dass einmal eingeführte Wörter und Strukturen in den folgenden Einheiten immer wieder aufgenommen werden.

Robert Galisson (1970) hat sogar ein Modell vorgeschlagen, wonach sich ein eingeführtes Wort in Abständen, die immer grösser werden, wiederholen sollte. So weit wollten wir freilich nicht gehen, da diese Forderung nur auf Kosten der thematischen Kohärenz der Einheiten zu verwirklichen gewesen wäre. Die immanente Repetition wird in *envol* zusätzlich durch den zyklischen Aufbau unterstützt, der dafür sorgt, dass ein gegebenes Thema mindestens zweimal behandelt wird.

3.2 Die Umsetzung einiger Grunderkenntnisse

3.2.1 Strukturorientierter und textorientierter Unterricht

Am Anfang der Arbeit mit *envol* stand für den Autor dieser Zeilen ein Unbehagen über den so genannt «kommunikativen» Unterricht, in dem kaum je echte Kommunikation stattfindet, so wie dies Legutke/Thomas (1991) in drastischer Form dargestellt haben. Auch eine mit viel Phantasie situativ eingebettete Strukturübung bleibt letztlich eine Strukturübung, bei der die Form der Mitteilung wichtiger als die Mitteilung selbst ist. *Wirkliche Kommunikation kann nicht stattfinden, solange man sich nichts mitzuteilen hat.*

Jene Neuansätze des Fremdsprachenunterrichts, die wir als *textorientiert* (1.7.2) bezeichnet haben, faszinierten uns, liessen uns aber auch skeptisch, da die Voraussetzungen für eine radikale Form des autonomen Lernens oder gar für einen Immersionsunterricht in unseren Schulen nicht gegeben schienen. Wir haben uns deshalb sehr bald für eine Kompromisslösung entschieden, indem wir den traditionellen, strukturorientierten Unterricht in reduziertem Ausmass beibehielten und ihn durch einen textorientierten Unterricht ergänzten.

Mit letzterem werden die Schülerinnen und Schüler bereits in der Primarschule in Form der *Info Suisse romande* konfrontiert. Dort werden Texte mit kulturellen Informationen verwendet, die deutlich über dem bis dahin erreichten sprachlichen Niveau liegen. Da sie aber als Legende zu Bildern dienen, kann das Unbekannte zumeist mit Hilfe der Bilder und des bereits Bekannten erschlossen werden. Die Lernenden werden dabei mit progressiv eingeführten Texterschliessungsstrategien an die Textarbeit herangeführt.

Der eigentlichen Textarbeit dienen auf der Oberstufe die *Module*. Der Unterricht verläuft dort gleichsam auf zwei Gleisen, was natürlich voraussetzt, dass Lehrbuch und Module aufeinander abgestimmt sind. Tatsächlich ist dafür gesorgt, dass die im Lehrbuch eingeführten Strukturen in den Modulen wiederaufgenommen werden und somit implizit weitergeübt werden. Gleichzeitig findet auch im eigentlichen Lehrwerk ein bescheidenes Mass an Textarbeit statt, sodass kein eigentlicher Bruch zwischen den beiden Lehrwerkteilen auf der Oberstufe entsteht.

3.2.2 **Der Unterricht mit den Modulen**

3.2.2.1 **Autonomes Lernen**

Der Umfang der Module ist so bemessen, dass keinesfalls alle Texte und Aufgaben durchgenommen werden können. Grundsätzlich wählen die Schülerinnen und Schüler selbst die Texte aus, welche sie bearbeiten. Diese Wahl erfolgt in erster Linie nach Massgabe der persönlichen Interessen. Sie wird erleichtert durch die Inhaltsübersicht zu Beginn des Moduls. Bei der Wahl behilflich sind auch die Angaben über den Schwierigkeitsgrad der Texte, doch soll man keinesfalls eher schwache Lernende daran hindern, auch einmal einen schwierigeren Text zu bearbeiten, falls sie das Thema interessiert.

Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Normalfall nicht am gleichen Text arbeiten, was eine weitgehende Selbstständigkeit der Lernenden voraussetzt. Wenn die Arbeit an den Modulen deshalb ohne ein gewisses Mass an Lernautonomie gar nicht möglich ist, so mag ein traditioneller, lehrerzentrierter Unterricht in vielen Fällen bei der Arbeit mit dem Lehrbuch durchaus angemessen sein, auch wenn wir darauf geachtet haben, dass auch dort möglichst viele Partner- und Gruppenübungen vorkommen.

3.2.2.2 **Lernstrategien**

Autonomes Lernen setzt jedoch eine Erziehung dazu voraus. Wenn die Lehrperson den Lernenden nicht mehr jeden Schritt vorgibt, so müssen diese selbst über Lernstrategien verfügen, um zum gesetzten Ziel zu gelangen. Schon in der Primarschule wird ihnen eine

Reihe von Lesestrategien mit den *clés magiques* vermittelt. Dazu kommen weitere Lernstrategien, die zu Beginn des *cahier d'activités* von *envol 6* aufgelistet sind. Von den acht Modulen zu *envol 7* ist sodann jedes auf eine besondere Strategie ausgerichtet (Aufbau des persönlichen Wortschatzes, Umgang mit Wörterbüchern, Vorbereitung von Präsentationen usw.). Diese hier erworbenen Schlüsselkompetenzen werden in den folgenden Klassen vorausgesetzt.

In der Primarschule wird besonderer Wert auf den möglichst baldigen Erwerb eines Grundwortschatzes von rund 500 Wörtern gelegt. Hier wird den Schülerinnen und Schülern eine Lernstrategie vorgegeben, nämlich diejenige der Lernkartei. Es wird empfohlen, diese Lernkartei auf der Oberstufe weiterzuführen, vor allem für den persönlichen Wortschatz in den Modulen. Die Schülerinnen und Schüler sollen jedoch nicht dazu gezwungen werden, sondern können auch andere Lernstrategien verwenden (cf. dazu 4.2).

Eine stärkere Lernautonomie soll insbesondere auch einen stärker auf das Individuum zugeschnittenen Unterricht ermöglichen. Da beim Erwerb einer Fremdsprache sehr verschiedene Strategien angewandt werden und es keine Form des Fremdspracherwerbs gibt, die für alle die beste wäre, sollen die Lernenden deshalb das Recht haben, jene Strategien zu verwenden, von denen sie den Eindruck haben, dass sie damit am meisten erreichen.

3.2.2.3 Metakognition

Die Entwicklung eigener Strategien ist dabei dadurch zu fördern, dass man mit der gesamten Klasse von Zeit zu Zeit (in deutscher Sprache) darüber diskutiert, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler ein gegebenes Problem gelöst haben. Dabei sind auch die Fragen zu stellen, ob sich dieses Vorgehen bewährt hat und was man gegebenenfalls beim nächsten Mal besser machen könnte. Ein solches Nachdenken über das eigene Lernen bezeichnet man als *Metakognition*. Es ist vor allem die Aufgabe der einzelnen Lehrpersonen, dafür zu sorgen, dass die Metakognition zu ihrem Recht kommt. In den Modulen zu *envol 7* findet man entsprechende Vorgaben aber auch in den «Réflexions sur mon apprentissage».

3.2.3 Lernzielorientierung

Beim autonomen Lernen haben die Lernenden mehr Verantwortung zu übernehmen. Dabei handelt es sich immer bloss um Teilverantwortlichkeiten, denn die Verantwortung für das gesamte Lernen bleibt letztlich bei der Lehrperson. Die Lernenden müssen deshalb wissen, wofür sie verantwortlich sind, und die Lehrperson muss kontrollieren, ob und wie sie diese Verantwortung wahrgenommen haben. Eine klare Lernzielorientierung und ihre Überprüfung ist deshalb eine Grundvoraussetzung für das autonome Lernen.

Sowohl auf der Mittel- wie auf der Oberstufe werden in *envol* die Lernziele zu Beginn jeder Einheit genannt und es macht durchaus Sinn, dass man sich zunächst mit der Klasse darüber unterhält. Am Ende jeder Einheit steht dann der *Bilan*, eine Testbatterie, mit der jeder Schüler und jede Schülerin weitgehend selbst überprüfen kann, ob er oder sie das entsprechende Lernziel erreicht hat. Ähnlich wird in den Modulen verfahren: Am Anfang steht eine Inhaltsübersicht und am Ende befinden sich die Rubriken «Ce que j'ai appris» (*envol 7*) beziehungsweise «Pour bien posséder la langue française» (*envol 8*).

Wir sind der Meinung, dass unabhängig davon, ob es individuelle Noten gibt oder nicht, die Lernfortschritte der Klasse zu überprüfen sind und dass jede Schülerin und jeder Schüler das Recht auf eine Rückmeldung hat. Obwohl auf der Mittelstufe für das Französische keine Noten vergeben werden, enthält das Mittelstufenlehrmittel deshalb Evaluationsaufgaben. Es handelt sich dabei um den *Bilan* nach jeder Einheit, um den summativen *Bilan contrôle* nach vier Einheiten und das *Diplôme* am Ende von *envol 5* und *envol 6*.

Diese Kontrollaufgaben stehen im Buch beziehungsweise im *cahier d'activités*, da die erzielte Leistung nicht selektionswirksam ist. Auf der Oberstufe dient der *Bilan* der Selbstkontrolle und der Vorbereitung auf die notenwirksame Fremdevaluation. Er soll nach Möglichkeit während der Unterrichtszeit durchgeführt und nach Möglichkeit von den Lernenden selbst kontrolliert werden. Wo die Ergebnisse des *Bilan* einzelnen Schülerinnen und Schülern eine Revision des Stoffes nahelegen, soll diese ausserhalb des Klassenunterrichts stattfinden. Als Hilfsmittel zur Revision bietet sich die zum jeweiligen Band gehörige CD-ROM an. (Zur Fremdevaluation cf. 4.7.)

3.3 Die Progression des Lehrwerks

3.3.1 Die drei Progressionen

Durch die stark kommunikative Ausrichtung des Lehrmittels wird die Bedeutung der Grammatik relativiert, doch kann man letztlich auf eine klare grammatische Progression nicht verzichten. Diese stand bei allen älteren Lehrmitteln im Vordergrund und ist erst in jüngeren Lehrmitteln durch eine *dreifache Progression* abgelöst worden, die häufig im Inhaltsverzeichnis explizit ausgewiesen wird. Man unterscheidet dabei zwischen

- einer *thematischen Progression*, aus der sich die situative Einbettung der Übungen ergibt,
- einer *pragmatischen Progression*, die sich üblicherweise an der Sprechakttheorie orientiert, und
- einer *grammatischen Progression*.

Dabei müsste an und für sich die thematische Progression den alles bestimmenden Rahmen abgeben. Tatsächlich lernt man eine Fremdsprache, um sich in dieser Sprache verständigen zu können und um etwas über Land und Leute zu erfahren, und nicht, um grammatische Regeln und unregelmässige Verben zu «büffeln».

Progression heisst jedoch, dass man mit dem Elementaren und Einfachen anfängt, um dann zum Spezielleren und Komplexeren fortzuschreiten. Im Gegensatz zur Grammatik lässt sich bei der Thematik und der Pragmatik jedoch kaum eine solche Progression ausmachen: «Ist es einfacher, jemanden zu begrüßen oder jemandem ein Kompliment zu machen? Ist es wichtiger, jemanden dazu zu befähigen, beim Bäcker Brot zu kaufen oder bei der Bank einen Scheck einzulösen? Ein funktionales Progressionsprinzip gibt es, soweit wir wissen, nicht» (Edmondson/House 1993, 288).

Schwierig ist es auch, die drei Progressionen miteinander in Einklang zu bringen. Vor allem zu Beginn des Lehrgangs fehlen immer wieder die benötigten Ausdrucksmittel an allen Ecken und Enden, um ein beabsichtigtes Thema zu behandeln. Wir sind deshalb so vorgegangen, dass wir zunächst versucht haben – z.T. durch Umfragen bei Schülerinnen und Schülern selbst –, ein Programm von stufengerechten Inhalten zu entwerfen, um dieses dann mit einer möglichst sinnvollen grammatischen und pragmatischen Progression zu verknüpfen. Dabei kamen uns Erkenntnisse aus der Textlinguistik zustatten.

3.3.2

Textsorten

Die grundlegende Erkenntnis der Texttypologie ist es, dass verschiedene Textsorten verschiedene Ausdrucksmittel verwenden. Beispielsweise ist das Futur im Allgemeinen ein eher seltenes Tempus; in einer *Wetterprognose* ist es jedoch das wichtigste Tempus, neben dem alle anderen Tempora an Bedeutung verlieren. Andere Textsorten weisen andere Besonderheiten auf. So spielen in einem *Kochrezept* die Quantitätsangaben, die dem eigentlichen Rezept vorangestellt werden, eine besondere Rolle.

7

Einen Augenblick, bitte!

Der folgende Text stammt aus einem Reiseprospekt. Er besteht, wie für diese Textsorte üblich, grösstenteils aus Zeit- und Ortsangaben. Streichen Sie deshalb im folgenden Text alle Zeit- und alle Ortsangaben mit zwei verschiedenen Farben an. Was bleibt dann vom Text noch übrig?

1^{er} jour, dimanche: Zurich–Mombasa

Départ de Zurich, le soir, par Airbus de ***.

2^e jour, lundi: Mombasa–Tsavo-Est

Le matin de bonne heure, sitôt après l'arrivée à Mombasa, départ pour le parc de Tsavo-Est. L'après-midi, premier safari dans la brousse de la célèbre réserve. Logement à la Voi Lodge.

3^e jour, mardi: Tsavo-Est–Amboseli

Après le petit déjeuner, safari dans le Tsavo-Ouest, le plus grand parc du Kenya, réputé pour ses impressionnants troupeaux d'éléphants. Déjeuner à Kilaguni Lodge, puis départ pour le parc d'Amboseli en passant par les chutes de Mzima.

Logement à l'Amboseli Serena Lodge. [...]

(Lösung S.77)

Es besteht deshalb in vielen Fällen die Möglichkeit, über eine solche Textsorte die Verbindung zwischen den drei genannten Progressionen herzustellen. So ergab es sich gleichsam von selbst, dass wir die Verwendung von Quantitätsangaben mit dem Thema «Küche und Restaurant» (*envol* 5, unités 5, 10; *envol* 7, unité 3) verbanden oder dass wir das mit *être* konjugierte *passé composé*, das vor allem bei Bewegungsverben auftritt, mit einer Erzählung über Ferienerlebnisse verknüpften (*envol* 7, unité 2).

Es muss freilich zugestanden werden, dass sich diese Verknüpfungen nicht immer so einfach ergaben. Vor allem die Einführung der Objektpersonalpronomen und der Pronominaladverbien *y* und *en* zu Ende von *envol* 7 und zu Beginn von *envol* 8 stellte für uns ein gewisses Problem dar, da wir mit Rücksicht auf die Komplexität dieses Systems die entsprechenden Formen schrittweise einführen wollten. Das führte in den entsprechenden Einheiten zu einer gewissen Grammatiklastigkeit. Eine ähnliche Dominanz der Grammatik wird man sonst nur noch am Ende von *envol* 9 feststellen.

3.3.3

Grammatik und Kommunikation

Von diesen Ausnahmen abgesehen galt für uns jedoch das Prinzip, dass die Grammatik nur eine dienende Funktion haben sollte, d. h., dass sie nur dort explizit eingeführt werden soll, wo ihre Behandlung vom Thema her begründet ist. Als übergeordnetes Lehrziel betrachten wir vielmehr die kommunikative Kompetenz. Wir finden uns damit in Übereinstimmung mit *dem europäischen Sprachenportfolio*.

Grundsätzlich sollen dabei immer alle kommunikativen Grundfertigkeiten zum Tragen kommen, nämlich das Hörverstehen, das (monologische und dialogische) Sprechen, das Lesen und das Schreiben. Ein Zurückstellen der Schriftlichkeit um bis zu zwei Jahre, wie es in der deutschsprachigen Schweiz noch lange praktiziert wurde, gilt längst als überholt und wäre heute nicht mehr zu vertreten.

Dabei mag es freilich durchaus Sinn machen, in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts die mündlichen Fähigkeiten gegenüber den schriftlichen und die rezeptiven gegenüber den produktiven Fähigkeiten zu privilegieren, ohne eine dieser Fähigkeiten gleich ganz zu vernachlässigen. Für eher leistungsschwache Klassen gilt die gleiche Schwerpunktsetzung mit Vorteil auch für ein weiter fortgeschrittenes Niveau.

Das Verhältnis zwischen der Entwicklung dieser Fähigkeiten und den Grammatikkenntnissen erweist sich dabei als sehr komplex. Die Beherrschung von Grammatik und Wortschatz garantiert noch nicht, dass man auch in der Kommunikation mit dieser Sprache zu bestehen vermag: «les «meilleurs» élèves (au sens de leurs notes de bulletin) ne sont fréquemment pas les communicateurs les plus habiles» (Lüdi et al. 1999, 13).

Wir wollten in *envol* zwar nicht auf die Grammatik verzichten, wir haben ihren Stellenwert jedoch zurückgedrängt, obwohl es auf den ersten Blick scheinen mag, dass *envol* im Vergleich zu einer audiovisuellen Methode verhältnismässig grammatiklastig ist. Die Grammatiklosigkeit der audiovisuellen Methoden war jedoch nur eine scheinbare, denn in Wirklichkeit dienten fast alle Strukturübungen dem Erwerb grammatischer Strukturen. Man glaubte, dass man die Grammatik dadurch attraktiver machen könnte, dass man von ihr so wenig wie möglich sprach ...

3.4 Binnendifferenzierung

3.4.1 Wozu dient die Binnendifferenzierung?

Der Vorteil eines einzigen, binnendifferenzierten Lehrmittels für alle Zweige der Oberstufe besteht darin, dass es den Übertritt von einem Schultyp in einen anderen erleichtert. Dies ist dort ganz besonders wichtig, wo die integrierte Oberstufe mit Niveaunklassen eingeführt wurde und wo der Niveauwechsel in einem einzelnen Fach verhältnismässig leicht zu bewerkstelligen ist. Darüber hinaus erlaubt ein Lehrwerk mit Binnendifferenzierung, der Verschiedenheit der Begabungen besser Rechnung zu tragen.

Das Problem der Binnendifferenzierung betrifft nur die Oberstufe, da auf der Mittelstufe noch alle Schülerinnen und Schüler am gleichen Unterricht teilnehmen. Wir konnten uns dort darauf beschränken, schwierigere Übungen mit dem Raketensymbol zu versehen. Sie bleiben besonders lernwilligen Schülerinnen und Schülern vorbehalten. Trotzdem bestehen bereits am Ende der Primarschule erhebliche Leistungsunterschiede und diese nehmen im Laufe der Oberstufe ständig zu. Es galt deshalb möglichst alle Formen der Differenzierung auszunützen.

3.4.2 Welche Arten der Binnendifferenzierung gibt es?

3.4.2.1 Die quantitative Differenzierung

In *envol 7* werden einige eher schwierige Texte und sogar gewisse Grammatikkapitel auf dem Grundniveau weggelassen. Die Nachteile dieses Vorgehens sind jedoch evident: Der weggelassene Stoff muss irgendwann nachgeholt werden und vor allem kann er, solange dies nicht geschehen ist, in den folgenden Einheiten nicht wiederverwendet werden. Beim Grammatikstoff wurde deshalb nur in einem sehr bescheidenen Ausmass auf diese Form der Binnendifferenzierung zurückgegriffen.

Beim Wortschatz verhält es sich allerdings so, dass ab *envol 7* nur noch ein verhältnismässig bescheidener Wortschatz ins Lehrbuch als Lernwortschatz aufgenommen wurde. Es mag genügen, wenn auf dem Grundniveau nur dieser Kernwortschatz produktiv beherrscht wird. Auf dem mittleren und insbesondere auf dem erweiterten Niveau ist er dagegen unbedingt durch einen persönlichen Wortschatz zu ergänzen, der im Rahmen der Arbeit an den Modulen erworben wird.

3.4.2.2 Die qualitative Differenzierung

Eine qualitative Differenzierung liegt dort vor, wo man die Schülerinnen und Schüler zu einem gegebenen Problem verschieden schwierige Übungen machen lässt. Auch dazu bieten die Module wieder reichliche Möglichkeiten, während sich dieses Prinzip im Lehrbuch nur in beschränktem Masse verwirklichen liess, wenn dieses noch eine Einheit bilden sollte.

Einen Augenblick, bitte!

In der Übung 1b der Unité 4 von *envol* 7 (S. 61) lauten die Anweisungen

- für das Grundniveau:
Parlez! Dites ce qu'on peut faire à Chimonaz.
Modèle:
– Sur le terrain de sport, on peut faire de l'athlétisme.
- für das mittlere Niveau:
Posez des questions à vos camarades.
Modèle:
A: Qu'est-ce qu'on peut faire à la piscine?
B: A la piscine, on peut faire de la natation.
- für das erweiterte Niveau:
Variez vos questions:
– Est-ce qu'on peut jouer au hockey sur glace en été?
– Où est-ce qu'on peut faire de la musculation?
– Est-ce qu'on peut faire de l'équitation à Chimonaz?

In welcher Weise unterscheiden sich die drei Niveaus in dieser Übung? (Lösung S.77)

3.4.2.3

Die lernzielmässige Differenzierung

Unter einer lernzielmässigen Differenzierung verstehen wir die Tatsache, dass es verschiedene Stufen des sprachlichen Erwerbs gibt. So besitzt jedermann einen bedeutend umfangreicheren passiven als aktiven Wortschatz. Auch ist es so, dass Schülerinnen und Schüler, die fähig sind, eine gegebene Form in einer einfachen Strukturübung anzuwenden, noch längst nicht imstande sind, diese spontan in einer anderen Situation zu gebrauchen.

Angesichts der Tatsache, dass sich die quantitative und qualitative Differenzierung ausserhalb der Module nur in einem bescheidenen Masse realisieren liess, erwies sich diese Art der Differenzierung für das Lehrbuch als zentral. Jede Einheit ab *envol* 7 hört deshalb mit einer *Lernzielkontrolle* auf, die den zu erreichenden Grad der Beherrschung für jedes Niveau und für jedes Lernziel festlegt. Dabei kann es auf dem Grundniveau in vielen Fällen genügen, wenn die Schülerinnen und Schüler die eingeführten Formen zumindest in einem späteren Zeitpunkt wiederzuerkennen vermögen.

Die Lernzielkontrolle dient zusammen mit dem *Bilan* den Lernenden zur Selbstkontrolle. Sie enthält deshalb auch Verweise auf diejenigen Seiten, wo das entsprechende Problem besprochen wurde und gegebenenfalls nachgeschlagen werden kann. Den Lehrpersonen ist jedoch dringend zu empfehlen, diese Tabelle selbst durchzulesen, bevor sie die dazugehörige Einheit mit ihrer Klasse in Angriff nehmen.

Einen Augenblick, bitte!

In Unité 4 von *envol* 7 werden für Lernziel 4 (Über Zukünftiges sprechen [*futur composé*]) folgende Anforderungen formuliert:

Grundanforderungen	Mittlere Anforderungen	Erhöhte Anforderungen
Ich weiss, wie das <i>futur composé</i> gebildet wird. Ich erkenne es in einem Text.	Ich kann über Zukünftiges sprechen und dabei das <i>futur composé</i> verwenden. Ich kenne auch die Verneinung.	Ich kann über Zukünftiges sprechen und dabei das <i>futur composé</i> auch in der Verneinung verwenden.
Je vais danser aller + infinitif	Je vais faire de la luge. Après, je vais manger au restaurant. Je ne vais pas participer au concours.	Ce soir, on va regarder un film. Après, nous allons boire quelque chose, mais nous n'allons pas manger .

Welche Strukturen müssen demnach produktiv und welche nur rezeptiv beherrscht werden?

(Lösung S.77)

3.4.2.4 Die lerntempomässige Differenzierung

Eine weitere Möglichkeit würde einfach darin bestehen, dass man in leistungsstärkeren Klassen mit dem Stoff schneller vorwärts schreitet als in solchen, in denen kein hohes Lerntempo möglich ist. Wir haben diesen Unterschied im Lerntempo sogar insofern berücksichtigt, als dass wir gelegentlich eine zusätzliche Übung für das Grundniveau eingeführt haben, da uns in diesem Fall ein Zwischenschritt notwendig erschien, um das gegebene Ziel zu erreichen.

Leider läuft diese Form der Differenzierung der Grundabsicht der Binnendifferenzierung, die eine bessere Durchlässigkeit zwischen den Schultypen erlauben soll, zuwider. Es ist deshalb Sorge zu tragen, dass die Niveaus zumindest am Anfang nicht zu weit auseinander driften. Auf die Dauer wird dies so oder so nicht zu vermeiden sein.

So wird sich in *envol* 9 der Stoff auf den drei Niveaus nur noch teilweise überschneiden. Auf dem Grundniveau gilt es, im letzten Jahr vor allem das bisher Erworbene zu konsolidieren, während auf dem mittleren und vor allem dem erweiterten Niveau auf bereits konsolidierten Kenntnissen aufgebaut werden kann.

Welches Niveau für welche Lernende?

Grundsätzlich lässt es sich nicht präzise festlegen, an welchen Schulen auf welchem Niveau gearbeitet werden soll, denn das hängt nicht nur vom kantonalen Schulsystem, sondern auch von den lokalen Gegebenheiten ab, die selbst in der gleichen Stadt von Quartier zu Quartier verschieden sind.

Grundsätzlich sollte es möglich sein, in den drei Niveauebenen einer *integrierten Oberstufe* auf den drei verschiedenen Niveaus von *envol* zu arbeiten. In der *nichtintegrierten Oberstufe* ist dagegen davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler im Normalfall auf zwei verschiedenen Niveaus arbeiten. Das bedeutet nun allerdings nicht, dass man die Klasse in zwei Niveaugruppen aufzuteilen hat. Es ist durchaus möglich, dass gewisse Schülerinnen und Schüler das eine Mal auf dem mittleren und das andere Mal auf dem erweiterten Niveau arbeiten.

Vor allem möchten wir davor warnen, für jenen Schultypus, der in den meisten Kantonen Sekundarschule heisst, grundsätzlich nur das höchste Niveau in Aussicht zu nehmen. In vielen Fällen wird das mittlere Niveau weitaus angemessener sein. Das Grundniveau ist dagegen für die Real- und Oberschulen gedacht, wobei auch dort Schülerinnen und Schüler, die im Französischen überdurchschnittlich sind, die Möglichkeit gegeben werden soll, die Übungen des mittleren Niveaus wenigstens teilweise zu lösen.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Aufgaben des mittleren und des erweiterten Niveaus vor allem in qualitativer Hinsicht, d. h., was ihren Schwierigkeitsgrad betrifft. Zwischen Grundniveau und mittlerem Niveau besteht dagegen vor allem in quantitativer Hinsicht ein Unterschied, indem das Stoffprogramm des Grundniveaus gegenüber den beiden anderen Niveaus gekürzt wurde.

Wie soll man Fremdsprachen unterrichten?

Grundsätzliches Ziel von *envol* ist es, die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell an die praktische Textarbeit heranzuführen, die motivierender als die traditionellen Strukturübungen ist. Um einem solchen Unterricht seinen Platz einzuräumen, musste aber anderswo gespart werden. Dies konnte nicht beim Wortschatz geschehen, der für die Textarbeit unabdingbar ist. Gespart werden musste bei der Grammatik oder, richtiger gesagt, bei einem gewissen formalen Perfektionismus, wie er für den Französischunterricht seit langem charakteristisch ist. Wir nehmen dabei gewisse Einbussen auf diesem Gebiete in Kauf, wobei wir allerdings überzeugt sind, dass sich diese sehr in Grenzen halten werden. Bei kommunikativen Aufgaben wird die sprachliche Form ja immer mitgeübt, wogegen man mit Hilfe von grammatischen Strukturübungen nicht kommunizieren lernen kann. Dies ist der kleine Unterschied.

4.1 Der Wortschatzunterricht

4.1.1 Lässt sich der Wortschatz überhaupt unterrichten?

Wir haben bereits in 2.3.3 auf die Wichtigkeit des Wortschatzerwerbs hingewiesen. Batia Laufer (1997, 21s.), die sich mit dem Zusammenhang zwischen Wortschatz und Textverstehen befasst hat, bemerkt dazu: «No text comprehension is possible, either in one's native language or in a foreign language, without understanding the text's vocabulary. [...] Syntactic complexity, on the other hand, was found not to affect the level of reading comprehension.»

Im Unterricht verhalten sich die Prioritäten jedoch zumeist genau umgekehrt. Viele Lehrpersonen unterrichten viel lieber Grammatik als Wortschatz. Einige scheinen sogar der Meinung zu sein, Wortschatz lasse sich überhaupt nicht unterrichten, und überlassen den Erwerb des Wortschatzes voll und ganz den Schülerinnen und Schülern.

Die meisten Lehrwerke teilen offenbar diese Auffassung. Sie stellen die grammatischen Strukturübungen in den Mittelpunkt und bieten nur gerade ein nach Lektionen geordnetes Übersetzungsvokabular an. *On y va!*, dessen Autoren die Übersetzung des Vokabulars ablehnten und deshalb auf die Suche nach Alternativen gehen mussten, bildete mit seinen Wortschatzübungen eine bemerkenswerte Ausnahme.

Tatsächlich ist der Wortschatzunterricht keine besonders dankbare Aufgabe. In der Grammatik gibt es Regeln, welche dem Grammatikunterricht wenigstens einen Anschein von Rationalität verleihen. Im Wortschatz existieren solche höchstens im Bereich der Wortbildung. Zudem sind reine Wortschatzübungen genauso monoton und künstlich wie reine Grammatikübungen. Wenn man gewisse Formen mit möglichst grosser Häufigkeit in einem Text unterbringen muss, bleibt notgedrungenermassen der Inhalt auf der Strecke.

In Übereinstimmung mit neueren pädagogischen Einsichten weist *envol* dagegen dem Wortschatz eine wichtige Rolle zu. Geht man die Liste der Lernziele durch, so wird man schnell bemerken, dass nicht wenige davon lexikalischer oder lexikalisch-pragmatischer Natur sind, in der Mittelstufe noch häufiger als auf der Oberstufe.

10

Einen Augenblick, bitte!

Folgendes sind die Lernziele der Unités 6 und 7 von *envol* 5. Welche davon sind lexikalischer, (lexikalisch-)pragmatischer und grammatisch(-phonetischer) Natur?

Du lernst

Unité 6

- 1 Körperteile benennen;
- 2 Eigenschaften von Gegenständen angeben;
- 3 männliche und weibliche Adjektivformen unterscheiden;
- 4 Turnanweisungen geben und diese ausführen;
- 5 den französischen Laut **au** und sein Schriftbild.

Du lernst

Unité 7

- 1 die Teile des Gesichts benennen;
- 2 einige Kleidungsstücke benennen;
- 3 das Verb **être** im Singular;
- 4 nach der Beschaffenheit eines Gegenstandes fragen und darauf antworten;
- 5 den französischen Laut **ch** und sein Schriftbild.

(Lösung S.77)

envol bietet dabei möglichst vielfältige Wortschatzübungen an. Diese können allerdings die systematische Repetition des Wortschatzes durch die Schülerinnen und Schüler selbst nicht ersetzen, sondern nur ergänzen. Die Repetition des Vokabulars soll deshalb nach wie vor den wichtigsten Teil der Hausaufgaben im Fremdsprachenunterricht ausmachen. Wie bereits erwähnt (3.1.1), wird auf der Mittelstufe dazu eine vorgedruckte, illustrierte Lernkartei angeboten.

4.1.2

Schwere Wörter – leichte Wörter

Man kann nun allerdings so viele Lernhilfen anbieten, wie man will, die Anzahl der Wörter, die innerhalb eines gewissen Zeitraums eingeführt werden, lässt sich nicht beliebig erhöhen, ohne dass zu viele Wörter nach kurzer Zeit wieder in Vergessenheit geraten. Leider ist die Frage, wie viel neue Wörter zumutbar sind, nicht eindeutig zu beantworten, und zwar nicht nur, weil es natürlich auch auf diesem Gebiete beträchtliche individuelle Unterschiede gibt.

Es sind auch nicht alle Wörter gleich schwer zu lernen. Zu den leicht zu lernenden Wörtern gehören solche wie *orange*, *banane*, *kiwi*, *crème* oder *sauce*, die in der Ausgangs- und der Zielsprache gleicher Herkunft sind. Im Englischen spricht man in diesem Fall von *cognates* und im Französischen von *congénères*. Wir haben die Bezeichnung *Parallelwörter – mots parallèles* bevorzugt, da sie in beiden Sprachen leicht verständlich ist. Solche Parallelwörter kommen besonders häufig in *envol* 5 vor, um den Einstieg in die französische Sprache zu erleichtern.

Es gibt auch andere Erleichterungen, die man sich beim Lernen der Wörter einer Fremdsprache zu Eigen machen kann. So soll man die Existenz von Wortfamilien wie *travail*, *travailler*, *travailleur* und *travailleuse* nutzen. Von einem gewissen Niveau an wird deshalb, insbesondere in den Modulen, immer wieder auf die Wortbildungstypen des Französischen hingewiesen.

Auf der anderen Seite wird man sich fragen müssen, ob Verben wie *être* und *avoir* mit ihren zahlreichen morphologischen Formen noch als ein Wort gezählt werden dürfen. Ein ähnliches Problem stellt sich auch bei den *polysemen* Wörtern, d. h. bei den Wörtern, die mehrere Bedeutungen haben. So entspricht das französische Verb *faire* zwar in vielen Fällen dem deutschen Verb *machen*, aber in «Das macht mich glücklich» oder «Ich habe in den Ferien viele Fotos gemacht» lässt sich *machen* nicht mit *faire* übersetzen, sondern man sagt auf Französisch «Cela me rend heureux» und «J'ai pris beaucoup de photos durant les vacances». Noch schwieriger wird das Übersetzen von stehenden Redewendungen wie *faire des petits*, *faire le plein* oder *faire la gueule* ...

Elementare Fremdsprachenlehrbücher gehen meist solchen Komplikationen aus dem Weg und verwenden eine Sprache ohne übertragene Bedeutungen und ohne feste Redewendungen, die letztlich recht unnatürlich wirkt. Wir haben demgegenüber immer wieder versucht, aus diesem Konformismus auszubrechen (z. B. im Spiel auf S. 8/9 des Moduls «Les animaux»). Die Komplexität in der Verwendung des Wortschatzes ist jedoch so gross, dass man am Beginn des Fremdsprachenunterrichts davon nur einen bescheidenen Eindruck vermitteln kann.

4.1.3

Wie viel Wörter müssen in *envol* gelernt werden?

Im Falle von *envol* fällt es besonders schwer, den Umfang des Wortschatzes anzugeben. In *envol 5* und *envol 6* stehen zusammen gut 500 Wörter im Lernwortschatz. In *envol 7* kommen ohne den so genannten erweiterten Wortschatz gut 300 Wörter und in *envol 8* nochmals 400 Wörter dazu. Gemessen an anderen Lehrwerken sind dies, besonders für das siebte Schuljahr, keine besonders hohen Werte.

Tatsächlich kommen in *envol* allerdings mehr Wörter vor, als im Lernwortschatz aufgeführt sind. Das hängt damit zusammen, dass bei uns die Textarbeit und mit ihr verbunden die Worderschliessungsstrategien einen sehr hohen Stellenwert haben. Zusätzlicher Wortschatz kommt vor allem auf der Mittelstufe in *der Info Suisse romande* und auf der Oberstufe in den Modulen vor. Der Lernwortschatz bildet deshalb bloss einen *Kernwortschatz*, über den sämtliche Schülerinnen und Schüler verfügen sollten.

Zu diesem kommt noch ein *persönlicher Wortschatz* hinzu, der besonders im Rahmen der Arbeit an den Modulen erworben wird und der den besonderen Interessen der einzelnen Lernenden entsprechen soll. Dieser persönliche Wortschatz ist auf alle Fälle irgendwo festzuhalten. Dazu kann man entweder die Lernkartei aus der Primarschule weiterführen, ein persönliches Vokabelheft anschaffen oder auch die Wörter in sein Lernjournal eintragen.

Stufen des Wortschatzerwerbs

Nun fragt es sich allerdings, bis zu welcher Stufe all diese Wörter gelernt werden müssen. Gewisse Lehrwerke unterscheiden ja sehr präzise zwischen einem produktiven (aktiven) und einem bloss rezeptiven (passiven) Wortschatz. In Wirklichkeit lassen sich sogar mehrere Stufen des Wortschatzerwerbs unterscheiden. In Anlehnung an Hatch/Brown (1995, 372–392) und Tréville/Duquette (1996, 135) nennen wir die folgenden fünf Stufen:

Stufe 1: Für die Lernenden ist das Wort neu.

Stufe 2: Die Lernenden erkennen ein Wort wieder, wissen aber nicht, was es heisst.

Stufe 3: Die Lernenden können die Bedeutung des Wortes auch in einem wenig transparenten Kontext erfassen.

Stufe 4: Die Lernenden kennen verschiedene Bedeutungen des Wortes und können es umschreiben oder übersetzen.

Stufe 5: Die Lernenden können das Wort idiomatisch richtig gebrauchen.

Auf Stufe 3 gehört das Wort dem rezeptiven Wortschatz an, auf Stufe 5 dem produktiven. Stufen 2 und 4 sind Vorstufen dazu, wobei auf Stufe 4 die ersten Versuche, das Wort wiederzuverwenden, beginnen. Beim eigentlichen Kernwortschatz ist deshalb zumindest die Stufe 4 anzustreben. Beim persönlichen Wortschatz sind dagegen verschiedene Lösungen denkbar. Diese sind der Gegenstand einer Binnendifferenzierung, welche die Lehrperson gemäss der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schülern selbst festlegen darf.

Die Unterscheidung zwischen den genannten Stufen ist auch im Hinblick auf die Bewertung der verschiedenen Wortschatztests wichtig (cf. Tréville/Duquette 1996, 138–163). So testet beispielsweise der *Multiple-Choice-Test* einzig eine Kenntnis, die der Stufe 3 entspricht. Wenn es darum geht, in einem gegebenen Kontext das richtige von mehreren vorgeschlagenen Wörtern auszuwählen, so sind dafür nur rezeptive Fähigkeiten erforderlich. Wortschatztests der Stufe 5 sind dagegen sehr schwierig und verlangen mehr stilistisches Gespür, als man dies von einem Anfänger oder einer Anfängerin erwarten darf.

Wie soll man Wörter lernen?

Es gibt verschiedene Arten, sich den Wortschatz einzuprägen. Dabei mag man bedauern, dass es nur wenige empirische Untersuchungen gibt, in denen untersucht wurde, welche von verschiedenen Methoden die effizienteste ist (cf. Scherfer 1985; Bogaards 1994, 165–186, Hatch/Brown 1995, 405ss.). Allerdings sind solche Untersuchungen auch problematisch, denn häufig stellt es sich heraus, dass eine Methode, die als besonders effizient gelobt wird, zeitlich besonders aufwändig ist.

Man darf aber getrost feststellen, dass letztlich alle Methoden sowohl Stärken wie Schwächen haben, sodass es unrichtig wäre, eine einzige Methode zu bevorzugen, zumal auch hier nicht alle Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Methoden gleich gut ansprechen. Es sollen deshalb in der Folge die wichtigsten Methoden kurz vorgestellt werden. Dabei soll nicht vergessen werden, dass bei allen Methoden das ständige Repe-
tieren letztlich der Schlüssel zum Erfolg ist.

4.2.1

Die Übersetzung

Am bekanntesten ist nach wie vor die Übersetzungsmethode, obwohl sie arg in Verruf geraten ist. Der Einwand, wonach es zwischen dem Wortschatz zweier Sprachen keine 1:1-Entsprechung gibt, ist berechtigt, muss aber relativiert werden. Ein Deutscher versteht im Wesentlichen unter Hund und Katze das Gleiche wie ein Franzose unter *chien* und *chat*, auch wenn dem Deutschen ein Ausdruck wie *Cette femme a du chien* fehlt und er eine Kröte im Hals hat und nicht *un chat dans la gorge*.

Es gibt aber auch Wörter, die sind derart polysem, d.h., die haben derart viele Bedeutungen, dass sie mit einer Übersetzung kaum mehr adäquat erfassbar sind. So wird *passer* mit *hindurchgehen* völlig ungenügend übersetzt. Als weitere Übersetzungen kommen nicht nur *hindurchschreiten*, *hindurchfahren*, *hindurchrollen* usw. in Frage, sondern auch:

- *zuspielen* (*Passe-moi le ballon*),
- *ver-, zubringen* (*J'ai passé mes vacances en France*),
- *ablegen* (*Les élèves ont passé leurs examens*),
- *anziehen* (*Quand le facteur a sonné, Pierre a passé sa robe de chambre*),
- *verzichten* (*Je pourrais me passer de ce commentaire*),
- *verrauchen* (*Sa colère est passée*) usw.

Bei solchen Wörtern führt sich die Übersetzungsmethode selbst *ad absurdum*. Mehr als ein Einstieg ins Wörterlernen vermag das Übersetzen deshalb nicht zu sein. Es ist unbedingt durch andere Methoden zu ergänzen. Dabei ist auch nicht zu vergessen, dass heute in der deutschsprachigen Schweiz viele Schülerinnen und Schüler zu Hause nicht deutsch sprechen.

4.2.2

Lernen im Satzzusammenhang

Die natürlichste Form des Wörterlernens besteht eigentlich darin, dass man einem Wort (mehrfach) in einem Text oder in einem Gespräch begegnet und seine Bedeutung aus dem Satzzusammenhang erschliesst. So haben wir die meisten Wörter unserer Muttersprache erlernt. Auch im Fremdspracherwerb bildet die Lektüre von einer gewissen Stufe an die Hauptquelle für den Wortschatzerwerb. *envol* unterstützt diese Art des Wörterlernens schon sehr früh.

Man kann den Kontext aber auch gezielt zum Wörterlernen einsetzen, so wie dies in *On y va!* geschieht. Wie viele andere Lehrwerke hält sich *envol* in seinem Lernwortschatz an einen Kompromiss. Von *envol 7* an steht in den Wortlisten jeweils zwischen dem französischen Wort und seiner deutschen Übersetzung ein kurzer französischer Beispielsatz. Auf der Primarschulstufe hielten wir dieses Vorgehen dagegen für nicht nützlich, da man Wörter erst aus dem Satzzusammenhang erschliessen kann, wenn man bereits über einen gewissen Wortschatz verfügt.

Es ist aber sehr zu empfehlen, zumindest die Verben und auch die Adjektive jeweils mit einem Beispielsätzchen zu memorisieren. Dann lösen sich nämlich Fragen wie die folgenden von selbst: Sagt man jetzt *je me rappelle de ce mot, à ce mot* oder einfach *ce mot*? Und sagt man *Ce mot est difficile d'apprendre* oder *Ce mot est difficile à apprendre*?

Die Übungsform, die dem Lernen im Satzzusammenhang entspricht, ist der so genannte *cloze test* (*test de closure*). Bei dieser Testform erhalten die Lernenden einen Text, in dem in mehr oder weniger regelmässigen Abständen Wörter fehlen. Die in Frage kommenden Wörter können, z. B. in der Form eines *multiple choice*, vorgegeben sein. Dann handelt es sich um einen rein rezeptiven Test. Sie können aber auch nicht vorgegeben sein. Dann handelt es sich um einen – sehr anspruchsvollen – produktiven Test. Der *cloze test* ist recht universell einsetzbar, beispielsweise auch für grammatische Probleme.

11

Einen Augenblick, bitte!

Wir haben den Text von Aufgabe 6 zu einem *cloze test* umgewandelt, indem wir jedes achte Wort weggelassen haben. Finden Sie die fehlenden Wörter?

Menace d'une nouvelle grève à la RATP

Non contents d'avoir obtenu le report ___ l'examen de la réforme de la ___ des conducteurs au mois de février 1993, ___ quatre syndicats grévistes de la RATP sont ___ à en démarrer une autre à partir ___ vendredi 27 novembre. Ils réclament aujourd'hui la ___ de l'attribution d'une prime de ___ «en sécurité ferroviaire» d'un montant mensuel ___ près de 300 francs. (Lösung S.77)

4.2.3

Bilder

Die Idee, Bilder zum Wortschatzerwerb einzusetzen, geht auf den berühmten tschechischen Pädagogen Johann Amos Comenius zurück, der sie in seinem *Orbis sensualium pictus* (1653 und viele Wiederauflagen) mit den Mitteln seiner Zeit verwirklichte. Wieweit bildliche Vorstellungen die Grundlage der Bedeutung von Wörtern bildet, ist in der Linguistik nach wie vor sehr umstritten, obwohl die Kognitionspsychologie bei der Erforschung mentaler Bilder in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte erzielt hat.

Man darf sich diese mentalen Bilder allerdings nicht in der Art einer Fotografie vorstellen. Es handelt sich vielmehr um dreidimensionale Modelle, die wir den verschiedensten Transformationen unterwerfen können. Ausserdem brauchen mentale Bilder keineswegs nur visueller Natur zu sein, sondern können alle Sinneseindrücke einbeziehen. Angesichts dieser Unterschiede hat man denn auch schon vorgeschlagen, Wörter nicht durch Bilder zu illustrieren, sondern die Lernenden anzuweisen, beim Lernen der Wörter jeweils an den entsprechenden Gegenstand, die entsprechende Handlung usw. zu denken.

Wir haben trotzdem in *envol* sehr häufig Bilder dazu verwendet, neue Wörter einzuführen. Vor allem baut die gesamte Lernkartei für die Primarschule auf Zeichnungen auf. Mit diesem Einbezug des Bildes wollten wir vor allem verhindern, dass das Wörterlernen auf einer rein intellektuellen Ebene stattfindet. Insofern ist der Ansatz der *total physical response* (1.3.2) nicht falsch, wenn er verlangt, dass sprachlich realisierte Handlungen gleich auch in der Wirklichkeit vollzogen werden sollen.

4.2.4 Umschreibungen

Die Verwendung von Umschreibungen oder *Periphrasen* in der Zielsprache wurde nicht selten auch anstelle des Übersetzens propagiert. Der *Dictionnaire fondamental de la langue française* von Georges Gougenheim (1958) arbeitet so für das Elementarniveau mit einer Mischung von Bilderklärungen und Periphrasen. Trotzdem bleibt es sehr schwierig, Wörter adäquat zu umschreiben, solange man nicht über einen ausreichenden Grundwortschatz verfügt. Ausserdem sind Umschreibungen nicht präziser als Übersetzungen.

Auf einer fortgeschrittenen Stufe ist das Umschreiben jedoch eine sehr gute Wortschatzübung. Die Fähigkeit, Begriffe zu umschreiben, kann nützlich sein, wenn man in Wortnot gerät, was in einer Fremdsprache nicht selten vorkommt. Periphrasen bilden auch die Grundlage von einsprachigen Wörterbüchern.

4.2.5 Verknüpfungen

Die Periphrasen könnten eigentlich ebenfalls zu den Verknüpfungen des Wortschatzes unter sich gezählt werden. Die privilegiertesten unter diesen Verknüpfungen sind die *Synonyme*, d. h. die Wörter gleicher oder ähnlicher Bedeutung wie *finir*, *terminer* und *achever*, und die *Antonyme*, d. h. die Wörter gegenteiliger Bedeutung wie *grand* und *petit*, *bon* und *mauvais* usw. Es gibt zwar spezielle Synonymenwörterbücher, aber es kommt eigentlich nie vor, dass zwei Wörter genau die gleiche Bedeutung haben. Echte Antonyme kommen dagegen vor allem bei den Adjektiven vor.

Weniger bekannt, aber unproblematischer ist das Verhältnis zwischen *Hyperonymen* und *Hyponymen*, d. h. die Beziehung zwischen übergeordneten und untergeordneten Begriffen. So ist *les parents* das Hyperonym von *le père* und *la mère*. Diese Struktur liegt auch den Wortschatztests vom Typus *Cherchez l'intrus* zugrunde. In einer Reihe von Wörtern wie *chat – chien – éléphant – cheval* ist der «Eindringling» zu suchen. Es handelt sich in diesem Fall natürlich um den Elefanten, denn dieser gehört nicht zu den Haustieren, eine Klassifikation, die allerdings kulturabhängig ist.

Es ist eigentlich kaum mehr zu bestreiten, dass die Wörter im mentalen Lexikon vielfach verknüpft sind. Diese Verknüpfungen können durch den so genannten *Assoziationstest* nachgewiesen werden. Bei diesem bittet man Auskunftspersonen, jenes Wort oder jene Wörter zu nennen, die ihnen zuerst in den Sinn kommen, wenn man ein bestimmtes Wort erwähnt. Dabei kommt viel mehr Linguistisches und weit weniger Tiefenpsychologisches zum Vorschein, als es uns eine vulgärfreudianische Auffassung glauben machen will.

Es treten aber nicht nur die genannten linguistischen Verknüpfungen auf. Wenn *le lac* beispielsweise mit *l'eau*, *le bateau* und *nager* assoziiert wird, so weist dies darauf hin, wie vielfältig diese Verbindungen sind. Es ist heute im Unterricht sehr beliebt, Vernetzungen der verschiedensten Art von den Lernenden in Wortnetzen oder *mind charts* aufzeichnen zu lassen, wobei man ihnen einen zentralen Begriff wie *la ville* oder *le zoo* vorgibt (cf. dazu insbesondere das Modul «Les sports» in *envol 7*).

envol unterstützt die Wortvernetzung zusätzlich dadurch, dass im Lernwortschatz die Wörter nicht in der Reihenfolge ihres Auftretens in der Lektion, sondern, soweit dies möglich ist, nach Wortfeldern geordnet erscheinen. Man darf allerdings nicht vergessen, dass, wo nichts ist, auch nichts vernetzt werden kann. Primär bleibt so immer der Erwerb der Einzelwörter. Vernetzende Übungen eignen sich aber sehr gut zum Einüben des Wortschatzes und ganz besonders zum Einbau neuer Wörter in bereits vorhandene Wortfelder.

4.2.6

Weitere Methoden

Von einer Reihe angelsächsischer Autoren wird zurzeit die Verwendung von *key words* als besonders effiziente Methode propagiert. Bei uns nannte man dergleichen früher despektierlich «Eselsbrücken»:

... in Italian the word for fly is *mosca*, so Bernie pictures flies invading Moscow. Julianne reads the new Spanish word for waitress, *camarera*, relates it to *camera*, then imagines a waitress with a camera slung around her neck. [...] Yolande, a French speaker, reads the English word *pool*. To remember it, she thinks of the French word *poulet* (chicken, also slang for policeman) and imagines a chicken (or a policeman!) with sunglasses sitting by a pool (Oxford 1989, 62s.).

Bei solchen Methoden stellt sich aber sehr die Frage nach dem Verhältnis zwischen Aufwand und Ertrag.

Abschliessend soll noch einmal betont werden, dass man sich nicht auf eine Methode festlegen soll, sondern dass man den Schülerinnen und Schülern möglichst viele Strategien zum Wörterlernen vorführen soll, unter denen sie mit der Zeit diejenigen auswählen, welche sie für sich selbst als die erfolgversprechendsten halten. Entscheidend ist letztlich einzig, dass der Wortschatz systematisch repetiert wird.

Ist Grammatikunterricht überhaupt notwendig?

Wir haben bereits in 2.3.1 darauf hingewiesen, dass der Stellenwert der Grammatik in der heutigen Linguistik durchaus umstritten ist. Die grundsätzlichste Kritik kommt von denjenigen, die glauben, dass der Fremdsprachenerwerb nach festen Lernsequenzen erfolgt, an denen der Grammatikunterricht dauerhaft nichts ändern kann (cf. 2.2). Als Beispiel sei hier die Untersuchung von Erika Diehl et al. (1999) erwähnt, die sich mit dem Deutschunterricht an Genfer Schulen beschäftigt. Was diese Studie vor allem zeigt, das ist, dass viele Schülerinnen und Schüler eine gegebene Struktur erst Jahre, nachdem sie im Unterricht eingeführt wurde, spontan zu produzieren wagen. Diese Tatsache ist auch im Hinblick auf die Binnendifferenzierung zu beachten.

Wir führen beispielsweise das *passé composé* (mit *avoir* und *être*) nach einem Vorposten in der Primarschule schon in Unité 2 von *envol* 7 ein. Bei Klassenbeobachtungen im Kanton Bern habe ich festgestellt, dass nach einer entsprechenden Zahl von Unterrichtsstunden gewisse Schülerinnen und Schüler die ersten Formen dieses Tempus bereits spontan – wenn auch grammatisch falsch – bildeten, obwohl es ihr Lehrbuch erst viel später einführt. Wir wollten deshalb den Lernenden von *envol* dieses kommunikativ sehr wichtige Tempus nicht länger vorenthalten.

Wir sind uns allerdings bewusst, dass für andere Schülerinnen und Schüler dieser Zeitpunkt zu früh ist. Diese haben noch Probleme mit den verschiedenen Personen des Präsens. Es wäre deshalb verschwendete Zeit, wollte man sie mit gewaltigen Übungsbatterien dazu führen, bereits in diesem Zeitpunkt das *passé composé* fehlerfrei anzuwenden. Ein dauerhafter Erfolg würde sich so mit Sicherheit nicht einstellen, dafür aber viel Frust. Für das Grundniveau genügt deshalb in diesem Augenblick ein rezeptives Wiedererkennen des Tempus. Seine produktive Beherrschung wird erst ab Unité 12 in *envol* 8 erwartet, wo das *passé composé* für das Grundniveau repetiert wird.

Aus der Tatsache, dass man auf diese Weise die Beherrschung der Grammatik nicht erzwingen kann, soll man jedoch nicht auf ihren mangelnden Nutzen schliessen. Zwar steht fest, dass Kinder im Vorschulalter die mündliche Ausdrucksform ihrer Muttersprache erwerben, ohne über Einsichten in die Struktur der Sprache zu verfügen. Es hat sich aber ebenfalls gezeigt, dass der Erwerb der schriftlichen Ausdrucksformen die Entwicklung solcher Einsichten vom 6.–7. Altersjahr an stark fördert.

Man darf daraus den Schluss ziehen, dass der Erwerb grammatischer Einsichten zwar nicht für den Erwerb der gesprochenen, dagegen aber sehr wohl für den Erwerb der geschriebenen Sprache von Bedeutung ist: «Le simple contact prolongé avec l'écrit (le «bain d'écrit») ne suffit pas à installer chez l'enfant des habiletés de traitement de ce niveau. Un effort cognitif de la part de l'apprenti lecteur est nécessaire pour mettre en place les capacités de contrôle intentionnel des traitements linguistiques obligatoirement requises par l'apprentissage de l'écrit» (Gombert/Colé 2000, 121).

Man darf auch nicht vergessen, dass das Französische über eine weit reichhaltigere Formenlehre verfügt als das Englische. Es ist deshalb weit schwieriger, im Anfängerunterricht des Französischen der Grammatik aus dem Weg zu gehen als im Englischen.

4.3.2

Impliziter oder expliziter Grammatikunterricht?

Auch die audiovisuellen Methoden haben nicht einfach auf den Grammatikunterricht verzichtet. Einerseits ist in ihnen kaum je die Rede von Grammatik, andererseits sind die vielen Strukturübungen letztlich nichts anderes als – ziemlich monotone – Grammatikübungen. Die audiovisuellen Methoden setzen nämlich auf eine implizite, mehr intuitive Vermittlung der Grammatik im Gegensatz zum expliziten Grammatikunterricht früherer Zeiten, wo zunächst die Regeln auswendig gelernt und dann in Beispielen angewandt wurden.

Die Frage ist nur, welche Vermittlung der Grammatik vorzuziehen sei. Es gab denn auch Untersuchungen, welche den Erfolg der beiden Unterrichtsmethoden miteinander verglichen haben. Besonders systematisch ist das schwedische GUME-Projekt (*Gothenburg-Undervisningsmetoder i engelska*, cf. Levin 1972) vorgegangen. Darin wurden die Leistungen vor und nach einer mehrwöchigen Trainingsphase, die einem grammatischen Problem gewidmet war, getestet und miteinander verglichen.

In den Klassen mit 13- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern standen dabei drei Methoden zur Auswahl: die implizite Vermittlung der Grammatik anhand von Strukturübungen und ihre explizite Vermittlung mit Hilfe von Regeln und anschließenden Übungen, wobei die Regeln in einen Fall auf Schwedisch und im anderen Fall auf Englisch gegeben wurden. Mit Ausnahme von zwei Fällen, die sich gegenseitig aufheben, waren in allen Klassen die Unterschiede nicht statistisch signifikant. Immerhin lässt sich sagen, dass sich beim expliziten Unterricht die Verwendung der Muttersprache tendenziell günstiger auswirkte als diejenige der Fremdsprache.

Es wurde auch eine beschränkte Untersuchung mit Erwachsenen durchgeführt. Diese gaben nicht nur an, die explizite Vermittlung zu bevorzugen, sondern wiesen dabei auch signifikant bessere Ergebnisse auf. Es wird dafür keine Erklärung gegeben, doch kann man vermuten, dass diese aus ihrer Schulzeit schon an einen expliziten Grammatikunterricht gewöhnt waren.

Die eigentliche Crux eines expliziten Grammatikunterrichts liegt wohl ohnehin darin, dass sich die Schülerinnen und Schüler zunächst eine entsprechende Terminologie aneignen müssen, wobei es dabei um Begriffe geht, die alles andere als besonders anschaulich sind. Diese Terminologie kann aber weitgehend von einer Sprache auf die andere übertragen werden, sodass ihr Erwerb vor allem dort sinnvoll ist, wo mehrere Fremdsprachen unterrichtet werden.

Welche Grammatik unterrichten?

In den Sechziger- und Siebzigerjahren wurden in der Linguistik viele grammatische Neansätze entwickelt. Sehr oft war von einem Durchbruch die Rede; meistens folgte die Enttäuschung auf dem Fusse. Etliches davon ist auch in die Schulen getragen worden und dort nach kurzer Zeit bereits wieder verschwunden. Deshalb sei hier gleich versichert, dass *envol* keine Ambitionen hat, eine neue Grammatiktheorie in die Schulen zu tragen. Es ist jedoch nicht zu bestreiten, dass zumindest bei Einzelproblemen Fortschritte erzielt worden sind. Wir haben deshalb im Einzelnen einige Anregungen aus der neueren Grammatikforschung aufgenommen. Dort, wo wir von der gewohnten Darstellungsform der Grammatik abgewichen sind, haben wir dies im Kommentar ausführlich begründet.

Hier soll nur erläutert werden, wie wir das grundlegende Problem des (expliziten) Grammatikunterrichts in den Griff zu bekommen suchen, nämlich dasjenige der grammatischen Kategorien. Jedermann weiss, dass Definitionen wie diejenige, wonach Substantive Gegenstände und Verben Tätigkeiten bezeichnen, selbst einer oberflächlichen Überprüfung nicht standhalten. In *L'achat de cette machine a été un bon investissement* werden die Tätigkeiten durch die Substantive *achat* und *investissement* und nicht durch das Verb *être* ausgedrückt.

Mit der alten aristotelischen Auffassung, wonach sich eine Kategorie durch eine Anzahl von Eigenschaften definieren lässt, die all ihren Elementen und nur ihnen gemeinsam sind, ist hier nicht weiterzukommen. Auf semantischem Gebiete ist der aristotelische Ansatz denn auch durch die Forschungen der amerikanischen Psycholinguistin Eleanor Rosch aus den Siebzigerjahren widerlegt worden, indem sie gezeigt hat, dass eine Kategorie sowohl «gute» wie auch «schlechte» Exemplare enthalten kann.

Unsere Strategie wird es deshalb sein, eine grammatische Kategorie jeweilen mit ihrem besten Exemplar, ihrem so genannten *Prototyp*, einzuführen. Wenn wir beispielsweise in Unité 6 von *envol* 7 die Unterscheidung zwischen Subjekt und direktem Objekt einführen, so achten wir darauf, dass in den Beispielen die Subjekte als handelnde Personen und die direkten Objekte als «leidende» Gegenstände auftreten, so wie dies offensichtlich den Prototypen dieser beiden Kategorien entspricht.

Die Grammatik soll so eine Hilfe sein, gewisse Regelmässigkeiten des Sprachgebrauchs zu erfassen und zu verstehen. Diese Regelmässigkeiten werden in der Praxis leider nur zu oft von einer Menge von Unregelmässigkeiten, Ausnahmen und auch von Spitzfindigkeiten, welche die Grammatiker selbst erfunden haben, überlagert. Damit soll man die Anfängerinnen und Anfänger nach Möglichkeit nicht belasten.

Müssen alle Fehler korrigiert werden?

Die Fehlerdidaktik gehört zum Grammatikunterricht wie die Rute zu St. Nikolaus. Dabei wissen alle Unterrichtenden, dass häufige Korrekturen bei den Lernenden zu Inhibitionen führen können, die sie davon abhalten, aktiv am (mündlichen) Unterricht teilzunehmen. Trotzdem verhalten sich nach meinen Beobachtungen die meisten Unterrichtenden im mündlichen Unterricht so, dass sie praktisch alle grammatischen Fehler, die ihnen auffallen, korrigieren. Auf inhaltlich falsche Antworten reagieren dagegen viele Lehrkräfte ausweichend, um ihre Schülerinnen und Schüler nicht zu entmutigen.

Man betrachte das folgende Beispiel eines Lehrer-Schüler-Dialogs (aufgenommen und transkribiert von Christine Müller):

- Enseignant: A..., vous pouvez nous dire ce qui se passe dans cette histoire –
en quelques phrases?
- Elève 1: un homme – – – il mange –
- Enseignant: un homme mange –
- Elève 1: oui
- Enseignant: qu'est-ce qu'il mange? – –
- Elève 1: des – pommes de terre – et – du cochon
- Enseignant: mhm – et alors – – – qui est cet homme? – – oui
- Elève 2: c'est un Arabe qui cherche du travail
- Enseignant: c'est un Arabe qui cherche du travail – où? – où est-ce qu'il cherche du travail?
- Elève 3: chez un paysan –
- Enseignant: une phrase – s'il vous plaît
- Elève 3: il cherche du travail chez un paysan
- Enseignant: d'accord –

Es handelt sich hier um einen Lehrer, der das schulische Gespräch in einem hohen Masse kontrolliert und auch minimale sprachliche Abweichungen von der Norm korrigiert. So verlangt er, dass man ihm in ganzen Sätzen antwortet, obwohl man in einer natürlichen Gesprächssituation solche Fragen kaum je mit einem ganzen Satz beantworten würde. Auf die inhaltlich falsche (und erst noch «unvollständige») Antwort «(l')homme mange des pommes de terre et du cochon» reagiert er dagegen nur mit einem ausweichenden «mhm». (Natürlich isst ein Araber, d.h. ein Muslim, kein Schweinefleisch!)

Ein solches Verhalten ist letztlich widersprüchlich. Es zeigt aber, wie sehr dieser Lehrer auf die sprachliche Form fixiert ist. Dies ist keine Ausnahme. Bogaards (1991, 116) bemerkt dazu:

Ce qui constitue la différence essentielle entre la classe de langue étrangère et toutes les autres situations langagières, c'est le manque quasi total d'enjeux extra-linguistiques. Ce fait est lourd de conséquences, provoquant, entre autres, une attitude tout à fait spéciale à l'égard de la **forme linguistique**: c'est uniquement en classe de langue étrangère que celle-ci reçoit constamment toute l'attention et qu'elle est critiquée de façon systématique. On peut se douter que cet état de choses a des incidences peu positives sur l'acquisition d'une compétence de communication.

Als Begründung für eine solch strikte formale Korrektur wird meistens auf die Gefahr hingewiesen, dass sich die Fehler «einschleifen», wenn man sie nicht korrigiert. Diese Gefahr soll nicht in Abrede gestellt werden. Es ist aber sehr zu bezweifeln, dass es wirklich notwendig ist, jeden Fehler zu korrigieren. In der angewandten Linguistik ist man vielmehr zur Erkenntnis gekommen, dass Fehler in einem gewissen Stadium des Spracherwerbs unvermeidbar sind und deshalb auch nicht immer der Korrektur bedürfen.

Als eigentliches Kennzeichen für die «Lernersprache» darf ihre Instabilität gelten, wie sie exemplarisch vom folgenden Beispiel veranschaulicht wird, wo ein Schüler hintereinander drei Varianten produziert und dabei die im zweiten Anlauf produzierte richtige Lösung wieder verwirft: *Il avait peur que le requin mordisse – morde – mordrait...* (Kielhöfer/Börner 1979, 15). Solange noch diese Instabilität besteht, ist sicher nicht zu befürchten, dass sich eine falsche Form definitiv festsetzt, d. h., dass eine so genannte Fossilisierung eintritt.

4.4.2

Wann soll man korrigieren?

Nun gehört es sicherlich zu den grundlegenden Aufgaben einer Lehrperson, die Produktionen ihrer Schülerinnen und Schüler zu überwachen und, wenn nötig, zu korrigieren. Auf die Fehlerkorrektur kann deshalb nicht gänzlich verzichtet werden. Sie ist aber nicht so wichtig, dass man nicht gelegentlich aus Rücksicht auf übergeordnete Lernziele auf sie verzichten könnte.

Wirkliche Kommunikation kann sich im Schulzimmer nicht entfalten, wenn die Lehrperson ständig korrigierend dazwischenfährt. Es ist deshalb unbedingt zwischen Unterrichtsstunden zu unterscheiden, in denen der *formale Aspekt der Sprache* im Vordergrund steht, und solchen, wo es auf die *Mitteilung als solche* ankommt. *envol* bietet beides an. Bei den grammatischen und bis zu einem gewissen Grad auch bei den lexikalischen Lernzielen im Lehrbuch steht eindeutig die Form im Vordergrund. Vor allem in der Phase, wo die neuen Formen und Wörter eingeführt werden, ist unbedingt auf Korrektheit zu achten.

Anders verhält es sich mit den pragmatischen Lernzielen im Lehrbuch und mit den Modulen, ganz besonders dort, wo es um echt kommunikative Sprechanlässe wie Diskussionen, Rollenspiele, Kurzpräsentationen und dergleichen geht. Hier sollen sich die Unterrichtenden grösster Zurückhaltung befleissigen. Eingreifen soll man nur dort, wo die Fehler die Kommunikation als solche gefährden. Allenfalls kann man auch erst am Ende der Übung auf einen sich ständig wiederholenden Fehler hinweisen.

Einen Sonderfall bilden die *Partner- und Gruppenübungen*. Wo sie im Rahmen von grammatischen oder lexikalischen Lernzielen vorkommen, ist der formale Aspekt nicht zu vernachlässigen. Es liegt auf der Hand, dass die Lehrperson in diesem Fall nicht alle Schülerinnen und Schüler kontrollieren und korrigieren kann. Hier ist es sinnvoll, die Lernenden zu einer gegenseitigen Kontrolle anzuhalten.

Neben dieser Unterscheidung zwischen formalen und kommunikativen Übungsformen sind aber auch noch andere Kriterien zu berücksichtigen. So stellt man in allen Sprachen fest, dass die *Fehlertoleranz im mündlichen Ausdruck ungleich höher ist als im schriftlichen*. Ich bin beim Transkribieren von Tonbändern immer wieder auf Fehler gestossen, von denen ich eigentlich gar nicht geglaubt hätte, dass Muttersprachler diese auch machen können. Beim ersten Anhören der Bänder waren sie mir jedoch gar nicht aufgefallen. Beim Schreiben übersieht man dagegen zumeist nur diejenigen Fehler, die man selbst gemacht hat. Es ist deshalb sicher richtig, wenn man die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben zu grösserer Vorsicht als beim Sprechen anhält.

Es ist auch zwischen den verschiedenen *Niveaus* zu unterscheiden. Bei den Schülerinnen und Schülern des erweiterten Niveaus kommt der formalen Korrektheit ein weit höherer Stellenwert zu als bei denjenigen des mittleren und vor allem des grundlegenden Niveaus. Von den Letzteren darf von vornherein angenommen werden, dass sie in der Fremdsprache nur eine Teilkompetenz erwerben werden. Primäres Lernziel für das Grundniveau muss es deshalb sein, sich in häufigen Situationen in einer fremden Sprache verständigen zu können. Wer dagegen die Voraussetzungen mitbringt, in einer Fremdsprache ein beachtliches Niveau zu erreichen, dem erweist man keinen Dienst, wenn man ihn zunächst eine stark fehlerhafte Sprache erwerben lässt.

4.4.3

Wie soll man korrigieren?

Alle Lehrenden wissen, dass längst nicht alle ihre Korrekturen erfolgreich sind. Nicht selten müssen sie in der gleichen Lektion mehrfach hintereinander den gleichen Fehler korrigieren, gelegentlich sogar bei der gleichen Schülerin oder beim gleichen Schüler. Obwohl es einige Forschungen auf diesem Gebiet gibt, wissen wir nicht wirklich, welche Korrekturen wirksam sind und welche nicht (cf. Ellis 1994, 583–586).

Auch ohne mich auf umfangreiche Testergebnisse abstützen zu können, wage ich jedoch zu behaupten, dass eine solch «interventionistische» Fehlerkorrektur wie die folgende, die wir einmal bei einer Lehrerin französischer Muttersprache beobachtet haben, in kommunikativer Hinsicht kaum förderlich sein wird:

Elève 1: je les ai déjà mises dans la serviette
 Enseignante: tu me répètes cela M... s'il te plaît
 Elève 2: oui je les ai [e]
 Enseignante: je les ai [e]
 Elève 2: déjà m...
 Enseignante: déjà mises
 Elève 2: déjà mises. mis dans
 Enseignante: mises
 Elève 2: mises dans euh
 Enseignante: la serviette
 Elève 2: d. dans le serviette
 Enseignante: la serviette – répète toute la phrase

Sinnvoll ist es demgegenüber, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur Selbstkorrektur einzuräumen:

Elève: j'ai joué de la piano
 Enseignant: tu as joué...
 Elève: du piano
 Enseignant: oui jouer du piano – répète

Man kann die Lernenden auch sich gegenseitig korrigieren lassen. Wir haben schon im Zusammenhang mit den Partner- und Gruppenübungen darauf verwiesen. Man kann ferner die Schülerinnen und Schüler zur Korrektur ihre Hefte tauschen lassen. Nicht ganz unproblematisch ist es dagegen, wenn solche gegenseitigen Korrekturen vor der gesamten Klasse stattfinden und allenfalls mit Gelächter quittiert werden.

4.5 Von der Arbeit mit Texten

4.5.1 Wie versteht man Texte?

Hat man den Roman gelesen und sieht dann seine Verfilmung, so ist man meist von der Besetzung enttäuscht, denn man hat sich die Romanfiguren ganz anders vorgestellt. Offenbar müssen der Drehbuchautor und der Regisseur den Roman nicht gleich verstanden haben. Das zeigt nur, dass nicht alles, was man glaubt, bei der Lektüre eines Textes verstanden zu haben, auch im Text steht. Gerade literarische Texte lassen einen grossen Spielraum für die Interpretation.

Einigen Texten in der dritten

Im Folgenden handelt es sich um den Beginn der Novelle *Dermuche* von Marcel Aymé (zitiert nach Cicurel 1991, 132):

Il avait assassiné une famille de trois personnes pour s'emparer d'un plat à musique qui lui faisait envie depuis plusieurs années. L'éloquence rageuse de M. Leboëuf, le procureur, était superflue, celle de M^e Bridon le défenseur, inutile.

Dieser Anfang ist nur verständlich, wenn man annimmt, dass sich zwischen den ersten beiden Sätzen eine Reihe von Dingen ereignet haben, von denen nicht die Rede ist. Was muss sich ereignet haben? Und warum hat es der Autor nicht nötig, davon zu berichten?

(Lösung S.77)

Wer je lateinische oder altgriechische Texte gelesen hat, hat dies mehrfach selbst erlebt: Man hat alle Wörter im Wörterbuch nachgeschlagen, man glaubt auch die Konstruktion des Satzes verstanden zu haben, aber sein Sinn bleibt einem verschlossen. Das Verstehen eines Satzes setzt auch eine gewisse Welterfahrung voraus und hier zeigt es sich dann, wie sehr unsere Welterfahrung von derjenigen der antiken Menschen verschieden ist.

Bei der erfolgreichen Lektüre eines Textes treten so zwei gegenläufige Prozesse in Interaktion. Auf der einen Seite erkennen wir die Wörter, aus denen sich der Text zusammensetzt, und fügen sie zu grösseren Sinneinheiten zusammen. Auf der anderen Seite stellen wir aber auch Überlegungen darüber an, womit wir es beim Text als Ganzes zu tun haben könnten und wie er wohl weitergeht. Diese Überlegungen stützen sich auf unsere Welterfahrung und insbesondere auch auf unsere Erfahrung mit Texten ähnlicher Art.

Man spricht im ersten Fall von einem *bottom-up*- und im letzteren von einem *top-down*-Prozess. Werden diese gleichzeitig aktiviert, so spricht man von einer *interaktiven Lektüre* (cf. Cicurel 1991). Die *top-down*-Prozesse ermöglichen es uns dabei, den wesentlichen Sinn eines Textes zu erfassen, auch wenn wir nicht den Sinn jedes einzelnen Wort verstanden haben. *envol* pflegt dieses erschliessende Lesen in ganz besonderem Masse.

4.5.2

Textarbeit an der Primarschule

Wenn wir von den beiden Modulen zu *envol 6* absehen, die der Vorbereitung auf die Textarbeit an der Oberstufe dienen, so kommt die Textarbeit im Primarschulunterricht im Wesentlichen in drei Formen vor, in den *bandes dessinées*, in den *chansons* und in der *Info Suisse romande*.

Die *bandes dessinées* dienen zum Einstieg in die Einheiten. Die Form der Bildgeschichte hat dabei den Vorteil, dass alle Sätze in einem zeichnerischen Kontext erscheinen, was es leichter macht, ihren Inhalt zu erschliessen. Zusätzlich werden diese Geschichten noch auf einer CD-ROM angeboten, wo man die Sätze beliebig oft anhören und wieder in den richtigen Kontext einfügen kann.

Die *chansons*, deren Begleitung auf der entsprechenden CD auch in einer Playback-Version vorliegt, erlauben die Sprache in ihrem natürlichen Rhythmus zu üben.

Am anspruchsvollsten ist dagegen die *Info Suisse romande*. Sie hat eine echt kommunikative Funktion, indem sie Informationen über die Westschweiz gibt. Da die Texte, welche die Bilder begleiten, ausgesprochen anspruchsvoll sind, erlauben sie auch, gewisse Texterschliessungsstrategien anzuwenden. Diese werden als die neun *clés magiques* vorgestellt.

4.5.3 Textarbeit auf der Oberstufe

Auf der Oberstufe dienen vor allem die Module der Textarbeit. Texte kommen allerdings auch im Lehrwerk vor. Dort dienen sie normalerweise dem Einstieg in ein grammatisches oder lexikalisches Thema und wurden – mit Ausnahme von *envol 9* – immer für die entsprechende Einheit verfasst. In den Modulen sind dagegen die meisten Texte zumindest «halbauthentisch», d. h., dass sie für andere Gelegenheiten als unser Lehrwerk verfasst, zumeist aber vereinfacht wurden. Unbearbeitete authentische Texte konnten wir den Lernenden erst ab *envol 8* zumuten.

Im Anschluss an Joe Sheils (1991, 32, 89), dem wir eine umfassende Darstellung der kommunikativen Übungsformen verdanken, wird in den Modulen die Textarbeit in drei Phasen eingeteilt, nämlich vor, während und nach der Lektüre.

4.5.3.1 Avant la lecture

Wie wir weiter oben ausgeführt haben, ist es zum Verständnis eines Textes notwendig, sein Welt- und Textwissen einzubringen. Die Aktivitäten, welche der Lektüre eines Textes vorausgehen, haben deshalb die Aufgabe, das vorhandene Welt- und Textwissen in Erinnerung zu rufen oder allenfalls dieses zunächst zu vermitteln. In Frage kommen unter anderem die folgenden Aktivitäten:

- (1) Aufgrund der Textillustrationen Hypothesen über den Inhalt des Textes anstellen.
- (2) Aufgrund der Titel, Zwischentitel und der Textdisposition Hypothesen über die Textsorte und den Inhalt des Textes anstellen.
- (3) Zunächst eine Zusammenfassung des Textes lesen.
- (4) Zunächst einen einfacheren Text der gleichen Textsorte lesen.
- (5) Zunächst einen ähnlichen Text im Deutschunterricht besprechen.
- (6) Die Klasse an ihre Vorkenntnisse zum gegebenen Thema erinnern (*Que savez-vous de... ? Vous rappelez-vous... ?*).
- (7) Der Klasse allgemeine Informationen zum Thema geben.
- (8) Der Klasse das Thema des Textes oder einige Stichworte dazu nennen und sie (auf Deutsch oder Französisch) diskutieren lassen, was sie inhaltlich von diesem Text erwartet. Hinterher den Text mit den Erwartungen vergleichen.
- (9) In gleicher Weise die Klasse (auf Deutsch oder Französisch) diskutieren lassen, welches ihre Meinung zum gegebenen Thema ist. Hinterher die Meinung des Verfassers oder der Verfasserin mit der eigenen Meinung vergleichen.

Meistens wird eine entsprechender Einstieg von *envo/* selbst vorgeschlagen. Die Lehrkräfte sind jedoch frei, zusätzlichen Einstiege vorzubereiten, wenn sie glauben, dass ihre Klasse diese nötig hat.

Eine andere Art der Vorentlastung, die in *envo/* des Häufigeren gebraucht wird, besteht darin, vor der Lektüre einen Teil des neuen Wortschatzes einzuführen, wenn dieser kaum aus dem Zusammenhang erschlossen werden kann.

4.5.3.2

Autour du texte

In den Modulen der Oberstufe wird von Anfang an die folgende Strategie bei der Erarbeitung schwieriger Texte vorgeschlagen:

- Quels sont les mots parallèles (par exemple: la mode = die Mode)?
- Quels mots connais-tu déjà?
- Avec du flair, tu peux deviner le reste. Travaille comme un détective!
- Consulte le dictionnaire si c'est encore nécessaire.

Auf diese Methode kann in der Folge immer wieder zurückgegriffen werden, wenn ein Text nicht auf Anhieb verständlich ist. Dabei geht es darum, sich nicht gleich auf die unbekannten Wörter zu fixieren, so wie dies im Unterricht sehr häufig geschieht. Man soll vom Bekanntem ausgehen und zum Unbekannten vorstossen und dabei so viel wie möglich aus dem Sinnzusammenhang oder über Wortfamilien erschliessen. Ziel ist es, den Text gesamthaft und nicht jedes darin vorkommende Wort einzeln zu verstehen.

Man kann die Lektüre allerdings auch mit zielgerichteten Aufgaben verbinden, die der Kontrolle dienen, ob der Text verstanden wurde. In Frage kommen dabei unter anderem die folgenden Aufgaben:

- (1) Aussagen zum Text als richtig oder falsch ankreuzen.
- (2) Fragen beantworten beziehungsweise einen Fragebogen ausfüllen.
- (3) Textteile mit Bildern oder mit Textüberschriften verbinden.
- (4) Das im Text Dargestellte selbst zeichnen.
- (5) Aufgaben ausführen, z. B. eine Wegbeschreibung auf eine Karte einzeichnen oder ein im Text enthaltenes Rätsel lösen.
- (6) Den Schluss eines unvollständig abgegebenen Textes selbst erfinden und nachher mit dem Originaltext vergleichen.
- (7) Den Text nach bestimmten Formen (z. B. Tempora) durchsuchen.
- (8) Textteile interpretieren.

Solche Aufgaben findet man im Lehrwerk regelmässig zu jedem Lesetext, wogegen in den Modulen oft gleich zur dritten Phase weitergegangen wird.

4.5.3.3 Après la lecture

Ein Text, der nicht nur ein Vorwand für die Einführung eines grammatischen Problems ist, verdient es auch als solcher ausgewertet zu werden. Dies geschieht vor allem in den Modulen, wobei zwei Arten von Aufgaben auftreten.

Meinungsbetonte Texte geben Anlass zu Diskussionen und solche Redeanlässe sollen nicht unterdrückt werden, auch wenn sie aus sprachlichen Gründen anfangs auf Deutsch geführt werden müssen. Die mit *Réflexions* überschriebenen Aufgaben geben dabei Anstöße zu solchen Diskussionen.

Mit *Activités* sind dagegen diejenigen Aufgaben überschrieben, wo es darum geht, dass im Anschluss an den gelesenen Text ein eigener Text produziert wird. Damit werden wir uns im nächsten Kapitel befassen.

Bei Texten, die einen erheblichen zusätzlichen Wortschatz einführen, werden oft auch Aufgaben zur Verarbeitung dieses Wortschatzes unter dem Titel *Autour du mot* angeboten.

4.5.4 Die Arbeit mit Hörtexten

Die Arbeit mit Hörtexten unterscheidet sich nicht wesentlich von derjenigen mit Lesetexten. Sie ist jedoch schwieriger, da man einen Lesetext beliebig lang betrachten kann, einen Hörtext jedoch nicht, auch wenn man sinnvollerweise der Klasse einen solchen mehrfach zu Gehör bringt.

Nicht selten findet man in *envol* neben der Höraufnahme auch noch die Transkription des Textes im Buch oder im Modul. In diesem Fall dient der Hörtext dem Globalverstehen und die Transkription dem Detailverstehen. Im Anschluss an einen Hörtext sind auch die folgenden schriftlichen Übungen möglich:

- Man kann die Sätze des Textes in Unordnung abgeben. Die Aufgabe besteht dann darin, diese Sätze in die richtige Ordnung zu bringen.
- Man kann eine Transkription mit Lücken abgeben. Die Lücken sind dann aus dem Gedächtnis zu schließen.

13

Einen Augenblick, bitte!

Unter 4.5.3.1 und 4.5.3.2 haben wir verschiedene Möglichkeiten zur Vorbereitung und Auswertung von Lesetexten genannt. Untersuchen Sie, welche der mit Nummern aufgeführten Strategien – allenfalls unter kleinen Änderungen – auch auf Hörtexte angewandt werden können und welche nicht.

(Lösung S.77)

4.5.5 Vom Umgang mit Videos

Gegenüber Hörtexten haben *Videos* den Vorteil, dass sie den Text – ähnlich wie die *bandes dessinées* – in einen visuellen Kontext stellen. Authentische Videos lassen sich aber nicht nachträglich vereinfachen. Bis zum 8. Schuljahr sind Videos deshalb nur als Alternativversionen anderweitig schon vorhandener Texte vorgesehen. Die eigentliche Arbeit mit Videos beginnt erst mit *envol 8*.

Videos erlauben es, die Bild- und Tonspur separat zu verwenden. Man kann so zunächst nur das Bild zeigen und die Schülerinnen und Schüler raten lassen, was in dieser Szene gesprochen wird. Man kann auch zunächst nur die Tonspur abspielen und die Schülerinnen und Schüler raten lassen, wo die entsprechende Szene spielt. Anschliessend spielt man beide Spuren gleichzeitig ab und vergleicht.

4.6 Produktive Fertigkeiten entwickeln

4.6.1 Kommunikative Aufgaben

Kommunikative Aufgaben sind auf die kommunikativen Grundfertigkeiten (*skills*) ausgerichtet. Traditionellerweise definiert man die vier Grundfertigkeiten folgendermassen:

	mündlich	schriftlich
rezeptiv	Hörverstehen	Lesen
produktiv	Sprechen	Schreiben

Heute wird immer mehr, beispielsweise im europäischen Sprachenportfolio, von fünf Grundfertigkeiten gesprochen. Beim Sprechen wird zwischen dem produktiven (oder monologischen) und dem interaktiven (oder dialogischen) Sprechen unterschieden. Dabei ist das interaktive Sprechen in Wirklichkeit keine Fertigkeit, sondern eine Mischung von Hörverstehen und selber Sprechen. Gleichzeitig ist dies allerdings eine besonders häufige Form der Kommunikation.

Von den rezeptiven Fertigkeiten war schon im vorangehenden Abschnitt die Rede. Was die produktiven Fertigkeiten betrifft, so dient dem Schreiben der *Aufsatz*, dem produktiven Sprechen das *Referat* und dem interaktiven Sprechen das *Rollenspiel*. Aufsatz und Referat sind jedoch besonders anspruchsvolle Übungsformen, die üblicherweise erst auf einem fortgeschrittenen Niveau zur Anwendung gelangen. Es soll hier deshalb dargelegt werden, wie man die Schülerinnen und Schüler schon frühzeitig an solche Aufgabenstellungen heranzuführen kann.

4.6.2

Pragmatische Lernziele an der Primarschule

Pragmatischen Lernziele wie «Du lernst auszudrücken, was du gerne in deiner Freizeit unternimmst und wie du andere danach fragen kannst» (*envol* 5, unité 4) dienen der direkten Vorbereitung auf die produktiven Fertigkeiten. Sie sind zu Beginn meist mit einem lexikalischen Lernziel verbunden, hier den verschiedenen Bezeichnungen für Freizeitbeschäftigungen. Häufig werden dabei die Sprechakte auch paarweise eingeführt, z. B. «Qu'est-ce que tu aimes? – J'aime le/la/les... ». Sie dienen dann als Grundlage für Minidialoge. Beim genannten Lernziel geht es beispielsweise darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig befragen.

Dies sind noch keine eigentlichen Konversationsformen, doch bereits gegen Ende von *envol* 5 treten auch komplexere pragmatische Lernziele auf, wie man jemanden telefonisch einlädt oder ein einfaches Verkaufsgespräch führt. Es handelt sich dabei um Gesprächsformen, bei denen gewisse standardisierte Wendungen immer wieder auftreten und von den Schülerinnen und Schülern als solche gelernt werden sollen.

Man kann daraus kleine *Rollenspiele* entwickeln. Diese werden auf dem Primarschulniveau noch sehr wenig spontan sein; man soll jedoch von Anfang an darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einfach einen auswendig gelernten Dialog aufsagen, sondern diesen variieren, indem sie beispielsweise verschiedene Gegenstände einkaufen gehen.

4.6.3

Partner- und Gruppenarbeit

Partner- und Gruppenarbeit sowie Lernspiele kommen in *envol* des Häufigeren vor, ganz besonders in der Primarschule. Der Vorteil der Partner- und Gruppenarbeit für die Übungsphase ist evident. Es gibt Untersuchungen über den Gesprächsanteil von Unterrichtenden und Unterrichteten im herkömmlichen Frontalunterricht. Sie zeigen, dass die Lehrperson mindestens die Hälfte der Zeit, meistens aber sehr viel mehr für sich alleine in Anspruch nimmt. Der Rest verteilt sich dann auf die verschiedenen Schülerinnen und Schüler, sodass auf diese durchschnittlich eine halbe bis höchstens eine Minute «Redezeit» pro Lektion entfällt.

Es bestehen allerdings von Seiten der Lehrkräfte auch Vorbehalte gegenüber der Partner- und Gruppenarbeit: «Die Angst bzw. sogar die persönliche Erfahrung des Lehrers, dass durch Gruppenarbeit eine zu grosse Unruhe hervorgerufen wird, hält viele Lehrer ab, sie zu praktizieren» (Schiffler 1998, 48). Man bemängelt an ihr auch, dass die Fehler nicht korrigiert würden und dass die Schülerinnen und Schüler sehr schnell zu ihrer Muttersprache zurückwechselten. Es sind deshalb gewisse Vorsichtsmassnahmen angebracht.

Erstens müssen die Anweisungen sehr klar sein, damit keine Verwirrung entsteht. Auch dürfen die Aufgaben nicht zu simpel sein; sonst lässt die Konzentration sehr schnell nach.

Zweitens soll man in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler anhalten, sich gegenseitig zu korrigieren. Ebenso ist bei zielgerichteten Aufgaben genügend Zeit für die Auswertung einzusetzen.

Drittens ist die Zusammensetzung der Gruppen nicht dem Zufall zu überlassen. Die Gruppen sind des Häufigeren neu zusammenzusetzen, wobei man auch Schülerinnen und Schüler verschiedener Niveaus miteinander arbeiten lassen soll.

4.6.4

Von den pragmatischen Lernzielen zur Testproduktion

Die erwähnten Übungsformen der Mittelstufe werden auch auf der Oberstufe weitergeführt, allerdings teilweise zu Gunsten anderer, zusätzlicher Übungsformen zurückgedrängt.

Die *Rollenspiele* sollten nun sehr bald – zumindest auf dem mittleren und dem erweiterten Niveau – spontanere Formen annehmen. Zu diesem Zwecke kann man überraschende Vorfälle in ein vorgegebenes Szenario einbauen, z. B. hat jemand Lust auf ein Steak und bemerkt zu spät, dass er sich in einem vegetarischen Restaurant befindet, oder die Gäste haben sich an einen reservierten Tisch gesetzt und wollen diesen nicht freigeben. In einer ersten Phase kann man die Schülerinnen und Schüler solche Vorfälle selber erfinden und vorbereiten lassen. Erst später wird man sie als improvisatorische Vorgaben verwenden können.

Von *envol 7* an sollen ferner die Schülerinnen und Schüler nicht nur auf Fragen antworten und diese selbst stellen; sie sollen auch Texte von zunehmender Länge produzieren, vor allem erzählende und argumentative Texte. Dazu muss insbesondere gelernt werden, wie man Sätze mit Hilfe von *Konnektoren* wie *d'abord...* *après/puis* oder *parce que* und *mais* untereinander verbindet. Auch auf die Objektpersonalpronomen kann bald nicht mehr verzichtet werden, wenn die Texte länger werden.

Damit fehlen aber immer noch viele Ausdrucksmittel, um über ein beliebiges Thema zu schreiben oder zu sprechen. Deshalb müssen noch während langer Zeit diese Ausdrucksmittel im Hinblick auf ein bestimmtes Thema systematisch zur Verfügung gestellt werden. In vielen Fällen fehlt den Lernenden in diesem Alter auch noch die Vertrautheit mit der jeweiligen Textsorte. Wenn man ihnen entsprechende Mustertexte zur Verfügung stellt und ihnen erlaubt, sie frei zu adaptieren, kann man auf der produktiven Seite selbst mit Schülerinnen und Schülern des Grundniveaus sehr befriedigende Ergebnisse erzielen.

Ein exemplarisches Beispiel für dieses Sprechen nach Mustern findet man bereits im zweiten Lernziel der ersten Einheit von *envol 7* («Einen Personalbogen ausfüllen und Auskunft erteilen»). Den Ausgangspunkt bilden zwei Hörtexte, in denen zwei Personen sich selbst vorstellen. Diese Texte liegen auch schriftlich vor und können nach der in 4.5.3.2 beschriebenen Methode bearbeitet werden. Als Verständniskontrolle tragen die Lernenden die wesentlichen Daten aus diesen beiden Präsentationen auf ein Personalblatt ein und füllen dann ihr eigenes Personalblatt aus. Dieses dient schliesslich dazu, um sich nach dem Muster der beiden Hörtexte selbst der Klasse vorzustellen.

In den Modulen findet man noch weit mehr Schreib- und Sprechanlässe als im Lehrbuch. So können die Schülerinnen und Schüler schon im Modul «Vivent les vacances» lernen, wie man eine Postkarte aus den Ferien schreibt, oder im Modul «Bon appétit», wie man einen Restaurantdialog führt. Ganz besonders sei auf das Modul «Les loisirs» hingewiesen, wo man lernen kann, wie man einen kurzen mündlichen Vortrag vorbereiten kann, und auf das «Atelier d'écriture», das als Abschluss von *envol* 7 eine Menge von spielerischen Schreibenanlässen bringt, die für Jugendliche besonders attraktiv sind.

4.7 Wie evaluiert man die kommunikativen Fertigkeiten?

4.7.1 Wissen, was man prüft

So wie es formale und kommunikative Übungsformen gibt, so gibt es auch formale und kommunikative Prüfungsaufgaben. Bei formalen Prüfungsaufgaben werden Einzelkenntnisse aus dem Bereich von Grammatik und Wortschatz geprüft. Zur Anwendung gelangt dabei die gleiche Art von Aufgaben, wie man sie auch zum Üben verwendet. Bei kommunikativen Prüfungsaufgaben wird dagegen eine der Grundfertigkeiten getestet, wobei auch hier die gleiche Art von Aufgaben zur Anwendung gelangt, wie wir sie in den vorangehenden beiden Abschnitten beschrieben haben.

Nun sollte es eigentlich selbstverständlich sein, dass an Prüfungen auch das verlangt wird, was man im Unterricht gelernt hat. Da *envol* grosses Gewicht auf die kommunikativen Fertigkeiten legt, so haben diese auch überprüft zu werden. Dies gilt insbesondere für die Aufnahmeprüfungen ans Gymnasium, die weitherum modellbildend wirken. Wo dies noch nicht ohnehin schon der Fall ist, werden sich diese anzupassen haben; sonst ist eine adäquate Selektion beim Eintritt ins Gymnasium nicht gewährleistet.

Während es nun aber auf der Primarschule einzig nicht notenwirksame Lernkontrollen gibt, die im Lehrwerk selbst stehen, wird es auf der Oberstufe zwei Arten von Evaluationen geben. Es gibt einerseits eine nicht notenwirksame Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe der *Bilans* überprüfen können, ob sie die Anforderungen ihres Niveaus erfüllen, und andererseits eine notenwirksame Fremdevaluation durch die Lehrperson.

Die Selbstevaluation ist dabei ihrem Wesen nach eine *formative Evaluation*, bei der die einzelnen Lernschritte überprüft werden. Die *Bilans* genannten Tests stehen im *cahier d'activités* am Ende jeder Einheit. Sie können aber auch einzeln am Ende jedes Lernziels eingesetzt werden. Auf der einen Seite steht die nicht notenwirksame Selbstevaluation durch die Schülerinnen und Schüler, die mit Hilfe der *Bilans* überprüfen können, ob sie die Anforderungen ihres Niveaus erfüllen, auf der anderen die notenwirksame Fremdevaluation durch die Lehrperson.

Grundsätzlich verhält es sich nun so, dass formale Prüfungsaufgaben sich besser für eine formative Evaluation eignen, da sie grammatische oder lexikalische Einzelkenntnisse überprüfen, während die kommunikativen Fertigkeiten eigentlich nur summativ überprüft

werden können. Trotzdem wollten wir in den *Bilans*, die ja auch der Prüfungsvorbereitung dienen, nicht nur formale Aufgaben präsentieren. Sie schliessen auch rezeptive und produktive kommunikative Aufgaben ein.

Bei den rezeptiven Aufgaben handelt es sich aus praktischen Gründen einzig um solche zum Leseverstehen. Aufgaben zum Hörverstehen wird es jedoch auf der CD-ROM geben. Die produktiven Aufgaben müssen dagegen von der jeweiligen Lehrperson korrigiert werden. Im Laufe der Zeit sehen wir dafür in gewissen Fällen auch eine Korrektur durch einen Schulkameraden oder eine Schulkameradin vor.

In der Fremdevaluation durch die Lehrperson sollen demgegenüber in erster Linie die kommunikativen Fertigkeiten getestet werden, was nicht ausschliesst, dass auch formales grammatisches und lexikalisches Wissen getestet wird. Was den Wortschatz betrifft, so ist es allerdings empfehlenswert, schon während der Arbeit an der entsprechenden Einheit zu überprüfen, ob dieser gelernt wurde.

Das Problem der kommunikativen Aufgaben ist es allerdings, dass ihre Konzeption um einiges komplexer und zeitraubender ist als diejenige von formalen Aufgaben. Für die Fremdevaluationen werden deshalb CD-ROM mit Musterprüfungen unter dem Titel «Exercices de contrôle» erhältlich sein. Als Vorbild können auch die Lernkontrollen zu *Bonne chance!* oder die Prüfungen des *Diplôme élémentaire de langue française* (DEL F), des offiziellen französischen Sprachdiploms, dienen.

Sinnvoll wäre es allerdings, dass solche Prüfungen in Zukunft von einem Pool von Lehrkräften gemeinsam entwickelt würden. Im Rahmen dieser Einleitung können wir nur ein paar Grundprinzipien kommunikativer Prüfungsformen darstellen. Ausführlichere Darstellungen findet man bei Bolton (1987) und bei Lussier (1992) sowie in der überreichen englischsprachigen Literatur zum Thema.

4.7.2 **Kommunikative Evaluationsformen**

4.7.2.1 Hör- und Leseverstehen

Da *envol* das Erschliessen aus dem Sinnzusammenhang besonders fördert, dürfen die Hör- und Lesetexte durchaus Wörter enthalten, die aus dem Unterricht noch nicht bekannt sind, sofern diese Wörter in einem genügend transparenten Kontext stehen, von bekannten Stämmen abgeleitet werden können oder Parallelwörter sind. Es können in diesem Fall durchaus die gleichen Texte für verschiedene Niveaus verwendet werden. Auf dem Grundniveau wird man sich dabei mit dem Globalverstehen begnügen, während man auf dem mittleren und erweiterten Niveau mehr oder weniger bis zum Detailverstehen vordringt.

Zur Auswertung der Texte kommen alle Formen von Aufgaben in Frage, die in 4.5.3.2 und 4.5.4 aufgelistet wurden. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es nicht unproblematisch ist, wenn man die Schülerinnen und Schüler auf Fragen in französischen Sätzen antworten lässt, weil man dann gleich zwei Grundfertigkeiten aufs Mal testet und es nicht mehr klar ist, wo die allfälligen Schwierigkeiten liegen. Besonders problematisch ist dieses Verfahren bei Lesetexten, da die Prüflinge dann einfach Tendenz haben, die ent-

sprechende Textstelle abzuschreiben. Eine sichere Evaluation der rezeptiven Kompetenz ist in diesem Fall nur möglich, wenn man die Antworten auf Deutsch geben lässt.

4.7.2.2 Schreiben

Auch hier kann die Aufgabenstellung gemeinsam erfolgen; der Grad des Gelingens wird sowohl in qualitativer wie in quantitativer Hinsicht allerdings weit auseinander liegen. Es ist im Übrigen zu unterscheiden zwischen freien und geführten (oder halbfreien) Schreibgelegenheiten. Für letztere mag das folgende Beispiel eines Tests für das deutsche Volkshochschulzertifikat Französisch (nach Bolton 1987, 60) dienen, bei dem genau vorgeschrieben wird, was im Brief enthalten sein muss:

*Envoyez vos enfants au
PONEY-CLUB DU CHATEAU
DE LA ROCHE
36380 Argouin (Tél. 40 91 11)
week-end et toutes vacances
en pension complète ou en famille*

(Annonce parue dans le Nouvel Observateur)

Dans une lettre vous répondez à cette annonce pour votre fils ou votre jeune frère en tenant compte de ce qui suit (commencez et terminez la lettre par les formules courantes):

- 1) Rappeler l'annonce (journal, date, etc.)*
- 2) Pour qui? (âge, connaissance du français, pratique du cheval)*
- 3) Dates: ...*
- 4) Logement (raisons)*
- 5) Prix?*

Freie Schreibgelegenheiten sind motivierender; geführte Aufgabenstellungen haben dagegen den Vorteil, dass sie zu vergleichbareren Ergebnissen führen und deshalb leichter zu beurteilen sind.

4.7.2.3 Sprechen

Die Beurteilung der Sprechfertigkeit (produktiv und interaktiv) ist mit Abstand am aufwändigsten. Sie muss aber unbedingt von Zeit zu Zeit durchgeführt und in der Notengebung berücksichtigt werden, denn in der Praxis sind diese Fertigkeiten besonders wichtig. Die entsprechenden Tests finden am besten getrennt von der Klasse in derjenigen Zeit statt, wo diese mit den Arbeiten an den Modulen beschäftigt ist. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind dabei elektroakustisch festzuhalten.

Es ist problematisch, Rollenspiele von zwei oder mehreren Schülerinnen oder Schülern bewerten zu wollen, da die Beiträge der einzelnen Rollenträger schwer voneinander zu unterscheiden sind. Im Normalfall wird die Lehrkraft deshalb selbst Gesprächspartner sein. Allenfalls könnte dies auch eine Aufgabe für einen sehr guten Schüler oder eine sehr gute Schülerin sein. Sie muss aber über viel Selbstdisziplin verfügen, denn die Leistungen sind nur vergleichbar, wenn immer die genau gleichen Fragen gestellt werden.

4.7.3

Beurteilungsraster

Als Einwand gegen kommunikative Prüfungsformen wird immer wieder die mangelnde Objektivität ihrer Beurteilung ins Feld geführt. Man hat deshalb für ihre Beurteilung aufwändige Beurteilungsraster entwickelt. Wichtig ist vor allem, dass bei solchen Aufgaben nicht nur einzelne Aspekte wie die formale Korrektheit beurteilt werden, so wie das in älteren Beurteilungsrastern noch vorwiegend geschieht. In Frage kommen im Wesentlichen die folgenden Kriterien:

- *die kommunikative Angemessenheit*, das heisst:
Entspricht die Lösung der Aufgabenstellung?
Ist der Text in sich schlüssig?
Wurden Wendungen gewählt, die auch ein Frankophoner verwenden würde?
- *der Reichtum des Ausdrucks*, das heisst:
Wie originell ist der Text?
Wie reichhaltig ist der verwendete Wortschatz?
Wie komplex sind die verwendeten Satzstrukturen?
- *die formale Korrektheit*,
zu der bei mündlichen Aufgaben auch die Aussprache und die Flüssigkeit des Ausdrucks zu zählen sind.

Diese Kategorien sind zu gewichten. Bei freien Aufgaben sind auf dem erweiterten Niveau grundsätzlich alle drei Kategorien gleich wichtig, während auf dem Grundniveau der Reichtum des Ausdrucks und die formale Korrektheit weniger wichtig sind als die kommunikative Angemessenheit. Bei geführten Aufgaben ist dagegen das Kriterium des Reichtums des Ausdrucks schwächer oder gar nicht zu bewerten, da hier die Prüflinge über wenig Spielraum verfügen.

Einem Augenblick, bitte!

Ein weiterer Schritt zur Objektivierung der Resultate besteht darin, dass man im Rahmen eines Beurteilungsrasters klar definiert, was die einzelnen Punktzahlen bedeuten. Wir reproduzieren hier die Rubrik *Correction formelle* aus einem solchen Beurteilungsraster (in Bolton 1991, 100). Was fällt Ihnen daran auf?

- 3 points:** La lettre ne contient pas ou guère de fautes de vocabulaire, de syntaxe, de morphologie et d'orthographe (et ces fautes ne nuisent en rien à la compréhension).
- 2 points:** La lettre contient plusieurs fautes de vocabulaire et/ou de morpho-syntaxe et/ou d'orthographe, mais ces fautes n'empêchent pas la communication ou ne lui nuisent qu'en quelques rares passages.
- 1 point:** La lettre contient dans l'ensemble tant de fautes de vocabulaire et/ou de morpho-syntaxe et/ou d'orthographe que l'intelligibilité en est gravement compromise.
- 0 point:** La lettre, en raison des fautes de vocabulaire et/ou de morpho-syntaxe et/ou d'orthographe, est totalement incompréhensible. (Lösung S.77)

4.7.4

Schlussbemerkung

Hauptabsicht von *envol* ist es, einen abwechslungsreicheren und lebendigeren Französischunterricht zu ermöglichen. Dies geschieht massgeblich auf Kosten jener mechanistischen und repetitiven Übungen, die mit den audiovisuellen Methoden aufgekommen sind und deren Effizienz schon seit langem als sehr fragwürdig erscheint. Der Hauptvorteil dieser Übungen besteht wohl darin, dass sie optimal auf Prüfungen vorbereiten, in denen mit ebensolchen Übungen geprüft wird. Dies führt zu einem *circulus vitiosus*, aus dem man nur durch eine Änderung der Prüfungspraxis ausbrechen kann.

Lösungen zu «Einen Augenblick, bitte!»

- 1 a (höflich): 4 – b (unpersönlich): 3 – c (unumstösslich): 2 – d (insistierend): 5.
- 2 Im schulischen Dialog gibt die Lehrperson auf die Antwort eines Schülers oder einer Schülerin immer ein Feedback. Dieses kann wie in den kursiv hervorgehobenen Stellen aus einer Repetition der Antwort bestehen. In didaktischen Handbüchern wird von dieser Form des Feedbacks abgeraten, da sie zu dominant ist. In einer «freien» Diskussion ist sie ganz besonders unangebracht.
- 3 (a) Obwohl die Wortstellung im Italienischen eine andere ist, findet man im Tessin nur wenige Fehler. Das Pronominaladverb *y* stellt dagegen für Deutschsprachige eine besondere Schwierigkeit dar, da ihre Muttersprache diese grammatische Kategorie gar nicht kennt.
(b) Im Italienischen folgt auf *essere* + Adjektiv keine Präposition vor dem Infinitiv. Dies führt zu einem für Italienischsprachige charakteristischen Interferenzfehler, der auch hier zu erkennen ist.
(c) Obwohl der *congiuntivo* nach *pensare*, *credere*, *sperare* im Italienischen üblich ist, im Deutschen aber bestimmt niemand *Ich glaube, dass er komme* sagen würde, sind es vor allem die Deutschsprachigen, die den *subjunctif* gebrauchen. Dies rührt wahrscheinlich daher, dass man ihnen im Unterricht den *subjunctif* als die Form des Subjektiven vorgestellt hat.
- 4 Alternanzen:
 - un fille (1) ~ la fille (6)
 - le monsieur de la boulangerie (1, 6) ~ monsieur la boulangerie (9)
 - Negation [nō] (7) ~ [nəpa] (9)
- 5 Die einzige formale Unkorrektheit ist die dem Deutschen entlehnte Form «nous sommes avenues» (= Wir sind angekommen). Dies ist jedoch insofern ein «intelligenter Fehler», als die Schülerinnen, die diese Szene spielen, das *passé composé* offiziell noch gar nicht kennen.

In kommunikativer Hinsicht ist die Szene jedoch vollkommen abwegig. Wer fragt schon sein Gegenüber im Zug zuerst nach seinem Namen und seinem Wohnort und wer sagt zu jemandem, der sich Müller nennt, «C'est un beau nom!». Die Schülerinnen reproduzieren hier einfach, was sie in den ersten Lektionen ihres Lehrbuchs gelernt haben.

- 6 Der Ursprungstext lautet:

Menace d'une nouvelle grève à la RATP

Non contents d'avoir obtenu le report de l'examen de la réforme de la filière des conducteurs au mois de février 1993, les quatre syndicats grévistes de la RATP sont prêts à en démarrer une autre à partir de vendredi 27 novembre. Ils réclament aujourd'hui la modification de l'attribution d'une prime de conduite «en sécurité ferroviaire» d'un montant mensuel de près de 300 francs.

- 7 Nach Abzug aller Orts- und Zeitangaben bleiben noch Substantive wie *départ* (*départ par Airbus*), (*premier*) *safari*, *logement* und *déjeuner* übrig, ferner eine sehr summarische Beschreibung («le plus grand parc du Kenya, réputé pour ses impressionnants troupesaux d'éléphants»).

- 8 Auf dem Grundniveau werden einfache Sätze nach einem vorgegebenen Muster produziert, auf dem mittleren Niveau wird daraus ein Dialog nach einem vorgegebenen Muster, während auf dem erweiterten Niveau erwartet wird, dass die Lernenden ihre Ausdrucksweise variieren können.

9	Grundanforderungen	Mittlere Anforderungen	Erhöhte Anforderungen
<i>futur composé</i> , bejaht	rezeptiv	produktiv	produktiv
<i>futur composé</i> , verneint	–	rezeptiv	produktiv

- 10 lexikalische Lernziele: jeweils Lernziele 1 und 2.
(lexikalisch-)pragmatische Lernziele: jeweils Lernziel 4.
grammatisch(-phonetische) Lernziele: jeweils Lernziele 3 und 5.

- 11 *de*; *filière*; *les*; *prêts*; *de* (*du*); *modification*; *conduite*; *de*.

Die drei *de* und das *les* sind leicht zu erraten. Je seltener und technischer die Wörter, umso schwieriger wird dagegen die Aufgabe.

- 12 Man muss annehmen, dass der Mörder in der Zwischenzeit verhaftet und angeklagt wurde und dass das Gerichtsverfahren bis auf die Plädoyers bereits abgewickelt ist. Dies ist die normale Abfolge der Handlungen, die einer Verurteilung vorausgehen. Der Autor kann deshalb annehmen, dass dies seiner Leserschaft bekannt ist.

- 13 Völlig unanwendbar ist einzig die Strategie (2) in der ersten Liste («Aufgrund der Titel, Zwischentitel und der Textdisposition Hypothesen über den Inhalt und die Textsorte anstellen.»). Stattdessen wird es bei Hörtexten des Häufigeren notwendig sein, dass man die Klasse über die Sprechsituation orientiert («La scène est chez le médecin. La patiente arrive en boitant.»).

Andere Strategien müssen leicht angepasst werden. Anstelle von Textillustrationen sind beispielsweise Illustrationen zum Hörtext zu verwenden usw.

- 14 Auch bei der Bewertung der formalen Korrektheit stützt man sich darauf ab, ob und wie weit die Fehler die Kommunikation stören. Eine solche Gewichtung findet bei – angeblich objektiven – formalen Prüfungsformen zumeist nicht statt.

Zitierte Werke

- Bogaards, Paul (1991): *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- Bogaards, Paul (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- Bolton, Sybille (1987): *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Boysson-Bardies, Bénédicte de (1996): *Comment la parole vient aux enfants: de la naissance jusqu'à deux ans*, Paris, Odile Jacob.
- Bronckart, Jean-Paul (1996): *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Cicurel, Francine (1991): *Lectures interactives en langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Coste, Daniel et al. (1976/77): *Un Niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, CREDIF.
- Dam, Leni (1995): *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*, Dublin, Authentik.
- Diehl, Erika et al. (1999): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.
- Dufeu, Bernard (1996): *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette.
- Edmondson, Willis/Juliane House (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen, Francke.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Felix, Sacha W. (1982): *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen, Narr.
- Galisson, Robert (1971): *L'apprentissage systématique du vocabulaire*, 2 vol., Paris, Hachette/Larousse.
- Genesee, Fred (1987): *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Mass., Newbury House.
- Giacobbe, Jorge (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: cognition et interaction*, Paris, CNRS.
- Gombert, Jean Emile/Pascale Colé (2000): «Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme», in: Michèle Kail/Michel Fayol (éds.), *L'acquisition du langage*, vol. 2, Paris, P.U.F., 117–150.
- Gougenheim, Georges et al. (1964): *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré): étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- Hatch, Evelyn/Cheryl Brown (1995): *Vocabulary, Semantics, and Language Education*, Cambridge: C.U.P.
- Hymes, Dell H. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif.
- Kielhöfer, Bernd/Wolfgang Börner (1979): *Lernersprache Französisch: psycholinguistische Analyse des Fremdspracherwerbs*, Tübingen, Niemeyer.
- Krashen, Stephen (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- Laufer, Batia (1997): «The lexical plight in second language reading», in: James Coady/Thomas Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: a Rationale for Pedagogy*, Cambridge University Press, 20–34.

- Legutke, Michael/Howard Thomas (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*, London & New York, Longman.
- Levin, Lennart (1972): *Comparative Studies in Foreign-Language Teaching. The GUME Project*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Lüdi, Georges et al. (1999): *Französischlernen innerhalb und ausserhalb der Schule*, Aarau, SKBF.
- Lussier, Denise (1992): *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*, Paris, Hachette.
- Matthey, Marinette (1996): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdspracheunterricht: lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*, Ismaning, Hueber.
- Oxford, Rebecca L. (1989): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Boston: Heinle & Heinle.
- Perdue, Clive (1995): *Acquisition du français et de l'anglais par des adultes*, Paris, CNRS.
- Porcher, Louis et al. (1979): *Adaptation de «Un niveau-seuil» pour des contextes scolaires*, Paris, Hatier.
- Puren, Christian (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- Scherer, George A.C./Michael Wertheimer (1964): *A Psycholinguistic Experiment in Foreign-Language Teaching*, New York, McGraw-Hill.
- Scherfer, Peter (1985): «Lexikalisches Lernen im Fremdsprachenunterricht», in: Christoph Schwarze/Dieter Wunderlich (Hrsg.), *Handbuch der Lexikologie*, Königstein/Ts.: Athenäum, 412–440.
- Schiffler, Ludger (1998): *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht: Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch*, Ismaning, Hueber.
- Schumann, John H. (1975): «Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition», *Language Learning* 15, 209–235.
- Sheils, Joe (1991): *La Communication dans la classe de langue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Singleton, David (1989): *Language Acquisition: the Age Factor*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Tréville, Marie-Claude/Lise Duquette (1996): *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.
- Wode, Henning (1988): *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Ismaning, Hueber.
- Wode, Henning (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

