

Sprachliche Lernprobleme im Französischen und Ansätze
zu ihrer didaktischen Bewältigung

Wissenschaftliche Hausarbeit
zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats

Vorgelegt von :

Elisa Wathling

Berlin, den 16. April 2007

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Thema und Zielsetzung der Arbeit.....	6
1.2	Zur Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ unter Französischstudierenden.....	7
2	Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?	9
2.1	Zum Hintergrund der Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“	9
2.1.1	Verliert Französisch seine Schüler? – eine Bestandsaufnahme.....	9
2.1.2	Die vermeintliche ‚Schwierigkeit‘ der französischen Sprache als Abwahlgrund	10
2.2	Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus didaktischer Sicht.....	12
2.2.1	‚Schwierigkeit‘ als Thema in der Französischdidaktik	12
2.2.2	Zur Definition von ‚Schwierigkeit‘	15
2.3	Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus linguistischer Sicht.....	16
2.4	Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus studentischer Sicht : Auswertung von Frage 6 der Umfrage.....	16
3	Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache.....	18
3.1	Vorüberlegungen zu einer möglichen Systematisierung	18
3.2	Zur studentischen Sicht : Auswertung von Frage 7 der Umfrage	19
3.3	Der Versuch einer Systematisierung	20
3.3.1	Die außersprachlichen Faktoren	20
3.3.1.1	Zu den lernerspezifischen Faktoren.....	20
3.3.1.2	Zu den situationsspezifischen Faktoren.....	21
3.3.2	Die sprachstrukturellen Faktoren	22
3.3.2.1	Der Versuch einer Systematisierung und ihre Problematik.....	22
3.3.2.1.1	Die interlingualen Faktoren	24
3.3.2.1.1.1	Zur Einführung in den Sprachvergleich	24
3.3.2.1.1.2	Ergebnisse aus dem Sprachvergleich	27
3.3.2.1.2	Die intralingualen Faktoren	29
3.3.2.1.2.1	Der erste Faktorenkomplex	30
3.3.2.1.2.2	Der zweite Faktorenkomplex	32

3.3.2.1.3	Die Verknüpfung der interlingualen und intralingualen Faktoren nach Kielhöfer & Börner (1979).....	37
3.4	Zwischenfazit I.....	38
4	Lernprobleme im Französischen	40
4.1	Lernprobleme aus didaktischer Sicht.....	41
4.2	Lernprobleme aus studentischer Sicht : Auswertung von Frage 8 der Umfrage	44
4.3	Ursachen spezieller Lernprobleme im Französischen (an zwei Beispielen). 45	
4.3.1	Der unterschiedliche Gebrauch der Vergangenheitstempora <i>passé composé</i> und <i>imparfait</i>	45
4.3.1.1	Zur verbalen Kategorie ‚Aspekt‘	45
4.3.1.2	Die Leistungen der Vergangenheitstempora: Deutsch und Französisch im Vergleich	47
4.3.2	Die französischen Personalpronomen	49
4.3.2.1	Der Umfang des grammatikalischen Inventars	50
4.3.2.2	Die Komplexität der grammatikalischen Regeln und Zeichen.....	51
4.3.2.3	Die Allgemeinheit der grammatikalischen Regeln und Zeichen.....	52
4.4	Zwischenfazit II	52
5	Zur Bewältigung von Lernproblemen durch den Lerner im Lernprozess.....	53
5.1	Zur Fehlerart sprachlicher Lernprobleme	53
5.2	Lernprobleme aus linguistischer Sicht - die Lernalters-Hypothese	55
5.2.1	Zur Lernalters-Hypothese und Begriffsklärung	55
5.2.2	Die Lernalters-Hypothese aus linguistischer Sicht.....	58
5.2.2.1	Zur Systemhaftigkeit und Eigenständigkeit der Lernalters-Hypothese.....	58
5.2.2.2	Zur Variabilität der Lernalters-Hypothese	59
5.3	Ein didaktisches Fazit	60
6	Ansätze zur didaktischen Bewältigung von Lernproblemen.....	62
6.1	Zur schulischen Sicht: Eine Bestandsaufnahme	63
6.1.1	Zur Rolle von Grammatik im Unterricht.....	63
6.1.1.1	Zur Lehrerperspektive	63
6.1.1.2	Zur Methode der Grammatikvermittlung	65
6.1.1.3	„J'accuse!“	66

6.1.2	Zum Umgang mit Fehlern im Unterricht - zwischen Normverletzung und Lernen.....	67
6.1.3	Zur didaktischen Bewältigung von sprachlichen Lernproblemen in Lehrbüchern - eine Lehrwerkanalyse.....	69
6.1.3.1	Zu den Kriterien der Evaluation der didaktischen Bewältigung eines sprachlichen Lernproblems im Lehrbuch und ihrer Aussagekraft.....	69
6.1.3.2	Lehrwerkanalyse am Beispiel von „Découvertes série verte“ (1994/1995/1996) und „Réalités nouvelle édition“ (2001/2002/2003).	71
6.1.3.2.1	Einführendes zu den Lehrwerken	71
6.1.3.2.2	Der unterschiedliche Gebrauch der Vergangenheitstempora <i>passé composé</i> und <i>imparfait</i> im Lehrbuch.....	73
6.1.3.2.2.1	„Découvertes série verte“	73
6.1.3.2.2.1.1	Zur grammatischen Progression.....	73
6.1.3.2.2.1.2	Zur Bewältigung im Lehrbuch „Découvertes 2 série verte“.....	74
6.1.3.2.2.2	„Réalités nouvelle édition“	77
6.1.3.2.2.2.1	Zur grammatischen Progression.....	77
6.1.3.2.2.2.2	Zur Bewältigung im Lehrbuch „Réalités 3 nouvelle édition“	78
6.1.3.2.2.3	Zum Vergleich der Lehrwerke und Fazit.....	83
6.2	Zur studentischen Sicht : Auswertung von Frage 9 der Umfrage	84
6.3	Zur aktuellen Sicht: Erkenntnisse und Tendenzen der Didaktik und Linguistik.....	85
6.3.1	Zum situativen Rahmen	86
6.3.2	„Grammatikunterricht: Alles für der Katz?“.....	88
6.3.2.1	Zur Forschungslage und zu den Erkenntnissen der Zweitsprachenforschung.....	88
6.3.2.2	Zur empirischen Longitudinalstudie von Diehl u.a. (2000).....	91
6.3.2.3	Zu den didaktischen Konsequenzen.....	94
6.3.3	Sinnvoll Grammatik üben – zum neuen Umgang mit Grammatik	95
6.3.3.1	Ansätze modernen Grammatikunterrichts.....	96
6.3.3.1.1	Ein integrativer, inhaltsorientierter Grammatikunterricht	96
6.3.3.1.2	Die Aufmerksamkeitsfokussierung.....	99
6.3.3.1.3	Ein neuer Umgang mit Fehlern	105
6.3.4	Ansätze der Bewältigung spezieller sprachlicher Lernprobleme (an zwei Beispielen).....	109
6.4	Zwischenfazit IV.....	111

7	Fazit und Ausblick	114
8	Literaturverzeichnis	118
9	Anhang.....	127
9.1	Umfrage unter Französischstudierenden „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ (Fragebogen)	127
9.2	Auswertung der Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“	130
9.3	Unterrichts-Faktoren-Komplexionsmodell nach Meißner (1998)	143
9.4	Versuch eines Feinrasters als Kriterienkatalog zur Analyse von Lehrwerken	144
9.5	Übungen zum unterschiedlichen Gebrauch von <i>passé composé</i> und <i>imparfait</i> in „Découvertes 2 série verte“	147
9.6.	Übungen zum unterschiedlichen Gebrauch von <i>passé composé</i> und <i>imparfait</i> in „Réalités 3 nouvelle édition“	149
9.7	Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb frankophoner Deutschlerner	151
9.8	Aufgabenbeispiel für die Inhaltsorientierung.....	152
9.9	Aufgabenbeispiele für <i>focus on form</i>	153
9.10	Aufgabenbeispiele für das Spiel mit der Sprache	156

1 Einleitung

1.1 Thema und Zielsetzung der Arbeit

Französisch als schulisches Unterrichtsfach ist zu Beginn des neuen Jahrtausends in der Bundesrepublik in einer schwierigen Situation. Nicht allein der Blick hinter die Klassentür, sondern gerade auch die Entwicklung der Schülerzahlen zeigt, dass das Fach insgesamt – regional und vor Ort unterschiedlich stark ausgeprägt – Probleme hat, Schüler [...] für das Erlernen der französischen Sprache zu interessieren. (Leupold 2002: 17)

Der Französischunterricht an Schulen in Deutschland ist im Jahr 2007 in der Krise, da er von Abwahl gekennzeichnet ist (vgl. u.a. Wernsing 2000, Leupold 2002, Bittner 2003). In vielen Artikeln wird versucht, Ursachen für die Abwahl der französischen Sprache zu ergründen. Dabei kristallisierte sich ein Hauptgrund heraus: Der Schüler empfindet Englisch zu lernen einfacher als Französisch (vgl. u.a. De Florio-Hansen 1995, Meißner 1998).

Die Nichtannahme des Französischunterrichts sowie seine anscheinend starke Korrelation mit der ‚Schwierigkeit‘ der französischen Sprache stellen den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. In einem ersten Teil werden, aus der Lernerperspektive heraus, sprachliche Lernprobleme deutscher Französischlerner analysiert, um in einem zweiten Schritt unterschiedliche Ansätze zu ihrer didaktischen Bewältigung zu diskutieren.

Kapitel 2 dient dabei der Einführung in das Thema: Kapitel 2.1 beschäftigt sich mit der Abwahl von Französisch an Schulen in Deutschland und der vermeintlichen ‚Schwierigkeit‘ der Sprache. Anschließend wird aus didaktischer (2.2), linguistischer (2.3) und studentischer (2.4) Sicht der Begriff ‚Schwierigkeit‘ thematisiert. Das dritte Kapitel stellt einen Versuch dar, die Faktoren der ‚Schwierigkeit‘ einer Sprache aus Sicht der Lerner herauszufinden und zu systematisieren. Im vierten Kapitel wird sich sprachlichen Lernproblemen im Französischen zugewendet. Hier soll eingangs auf empirische Untersuchungen und Kataloge zu sprachlichen Lernschwierigkeiten deutscher Schüler eingegangen werden (4.1). In einem zweiten Schritt sollen Ursachen spezieller Lernprobleme im Französischen anhand von zwei Beispielen genauer untersucht werden (4.3). Einen Übergang zum zweiten Teil der Arbeit stellt Kapitel 5 dar, welches sich mit der Bewältigung sprachlicher Lernschwierigkeiten durch den Lerner im Lernprozess beschäftigt.

Die vorliegende Arbeit geht in Kapitel 6 schließlich verschiedenen Ansätzen der didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernprobleme nach. Hier wird in einem ersten Schritt eine schulische Bestandsaufnahme getätigt (6.1): Es wird die Rolle von

Grammatik im Unterricht und der Umgang mit Fehlern im Unterricht untersucht sowie die didaktische Bewältigung in Lehrwerken analysiert. Nach dieser Bestandsaufnahme macht sich das letzte Kapitel (6.3) zur Aufgabe, innovative Maßnahmen zur Behebung sprachlicher Lernprobleme zu diskutieren. Hierbei wird unter anderem der Grammatikunterricht problematisiert. Ziel dieses Kapitels besteht unter anderem darin, zu verdeutlichen, dass „sich Französischlehrer didaktisch-methodisch anstrengen müssen, um den Unterricht (bei tendenziell wachsenden Ansprüchen der Schüler) möglichst effektiv und gleichzeitig abwechslungsreich zu gestalten“ (Nieweler 2006a: 32), und die Schule zudem eine neue Einstellung zur Grammatik gewinnen sollte. Welche Einstellung Schüler und Lehrer einnehmen müssten, wird Thema dieses Kapitels sein.

Die Arbeit ist spiralförmig aufgebaut, d.h. hat eine Entwicklung inne: Während sie immer wieder Phänomene herausgreift, geht sie immer weiter in die Tiefe. So verfolgt sie erst die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“, legt dann Ursachen von Lernschwierigkeiten und spezielle Lernprobleme im Französischen offen. Sie greift dabei die ‚Hauptschwierigkeit‘ der Schüler heraus, stellt Maßnahmen zu ihrer Behebung vor, um letztendlich der Begeisterungslosigkeit des Faches Französisch entgegenzusteuern.

So ist das Ziel der Arbeit vor allem didaktischer Art. Da hier didaktische Überlegungen allein allerdings nicht ausreichen, wird immer wieder die Linguistik herangezogen. Das bedeutet, dass sich Didaktik und Sprachwissenschaft nicht ausschließen, sondern ergänzen bzw. einander bedingen.

1.2 Zur Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ unter Französischstudierenden

Im Rahmen der Arbeit wurde eine Umfrage unter Französischstudierenden durchgeführt, die den Titel „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ trug.¹ Das Ziel einer solch kleinen Erhebung, die natürlich keinen statistischen Kriterien für eine repräsentative Befragung genügen kann, besteht darin, in der Arbeit nicht allein die didaktische und linguistische Sicht sprachlicher Lernprobleme und Ansätze zu ihrer didaktischen Bewältigung darzustellen, sondern zusätzlich eine dritte Perspektive, die studentische Sicht, aufzuzeigen. Es soll darum gehen, die Sicht von Französischstudierenden bezüglich dieses Themas einzufangen und diese auch in die Arbeit einzubringen, damit auch Einblicke in die Meinung der zukünftigen, neuen

¹ Der Fragebogen sowie die Auswertung befinden sich im Anhang 9.1 und 9.2.

Lehrer gegeben werden kann. Ihre Meinung ist wichtig, weil sie sich in einer Zwitterposition befinden: Die Studenten befinden sich noch relativ nah an ihrer eigenen Schulzeit und können sich noch gut an das Erlernen der Sprache sowie den Unterricht erinnern; dennoch sind sie noch lange keine Lehrer. Sie haben dank des Studiums Einsicht in die Didaktik und Linguistik erfahren; sie sind aber trotzdem keine Didaktiker oder Linguisten. Mit Hilfe ihres Standpunktes sollen Erfahrungen und Vorstellungen von Studenten berücksichtigt werden.

Die Umfrage enthielt 11 Fragen, darunter allgemeine Fragen wie „Welches ist deine/sind deine Muttersprachen?“, „Welche Fremdsprachen hast du in der Schule gelernt?“. Aber auch Fragen bezüglich der ‚Schwierigkeit‘ einer Sprache, nach der Berechtigung der Fragestellung „Ist das Französische eine schwierige Sprache?“ sowie Fragen nach möglichen Problembereichen der französischen Sprache oder nach Maßnahmen zur Behebung dieser Schwierigkeiten waren einbezogen.

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden 18 Studenten der Freien Universität Berlin, Lehramtstudenten mit Französisch als 1. oder 2. Fach, darunter hauptsächlich zukünftige Gymnasiallehrer, gebeten, anonym einen Fragebogen auszufüllen. 12 der 18 Fragebogen, d.h. zwei Drittel, wurden zurückerhalten.

Im Verlauf der Arbeit wird immer wieder die studentische Sicht herangezogen und einzelne Aspekte der Umfrage, die in Hinblick auf die Untersuchungen wichtig erscheinen, ausgewertet.

2 Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?

2.1 Zum Hintergrund der Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“

In der Öffentlichkeit wird oft die Kultur Frankreichs hochgehalten und die französische Sprache als klangvoll gepriesen. Doch

[w]ährend Sprache und Kultur Frankreichs in der Öffentlichkeit weitgehend positiv konnotiert werden, gelingt es dem Französischunterricht heute wie vor zehn Jahren offensichtlich nicht, sich aus einem Schattendasein zu befreien und ein eigenes Profil zu gewinnen. (Leupold 2003: 263)

Zu Recht bemerkt Leupold diese Kluft, die eigentlich ein Paradoxon ist, denn wenn das Französische solch einen hohen Stellenwert in Deutschland hat, müsste eigentlich auch das Fach Französisch davon profitieren. Doch auch Lüsebrink erwähnt die Diskrepanz in Deutschland wie folgt:

J'aimerais commencer par souligner le décalage existant entre l'enseignement de la langue française et la réalité des échanges franco-allemands, en insistant sur le contraste frappant caractérisant l'intensité des relations entre les personnes et les entreprises d'une part, et la relative faiblesse de l'enseignement scolaire d'autre part. (Lüsebrink 1995: 351)

Die beiden Wirtschaftsmächte Frankreich und Deutschland sind heutzutage verbunden wie nie zuvor und die französische Kultur sowie französische Sprache wird in Deutschland geschätzt. Doch die Schülerzahlen des Faches an Schulen in Deutschland stagnieren, ja sind sogar rückläufig.

2.1.1 Verliert Französisch seine Schüler? – eine Bestandsaufnahme

Auch wenn Nieweler betont, dass die Behauptung, der Französischunterricht sei in der Krise, in ihrer Pauschalität nicht haltbar ist und er die verbreitete Katastrophenstimmung für übertrieben hält (vgl. Nieweler 2006a: 30-31), sprechen die meisten Didaktiker von einer Krise des Faches Französisch, die sich vor allem in der Sekundarstufe II vollzieht (vgl. Meißner 1999: 347). Auch Bittner erklärt:

Hatten im Schuljahr 1990/91 63% der Elftklässler, 31% der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 12 und 26% in der Klasse 13 Französischunterricht, so waren dies 1996/97 nur noch 56% in der elften, 25% in der zwölften und 22% in der dreizehnten Jahrgangsstufe. (Statistisches Bundesamt, zit. nach Bittner 2003: 338)

Bittner führt diesen Einbruch einer deutschlandweiten Entwicklung weiter: „Im Schuljahr 2000/01 betragen die prozentualen Französischlernerkontingente in den drei Oberstufenjahrgängen sogar nur noch 53%, 23% und 20%“ (Statistisches Bundesamt 2001, zit. nach Bittner 2003: 338). Auch nach Nieweler ist zwischen 1991 und 2004 die Französisch-Lernerquote weiter zurückgegangen. Er betont allerdings, dass in den

allerletzten Jahren der Schwund der Lerner jedoch schon gestoppt werden konnte (vgl. Nieweler 2006a: 31).

Doch auch wenn der Rückgang aufgehalten werden konnte, was ein großer Fortschritt ist, muss trotzdem festgehalten werden, dass die prozentualen Verlustraten an Französischlernern nicht von der Hand zu weisen sind:

Während 1975 66,5% der Zehntklässler Französisch lernten, waren es drei Jahre später in der Jahrgangsstufe 13 noch 38%, d.h. der Schwund beträgt 42% (Meißner 1999: 346f). 22 Jahre später hat sich dieses Problem deutlich vergrößert. Die Zahl der Belegungen geht von 62,6% in der zehnten Klasse im Schuljahr 1997/98 auf 19,8% in Klasse 13 im Jahr 2000/01 zurück. Die Verlustrate beträgt 68,4%. Das heißt, dass das Fach Französisch heute wesentlich häufiger abgewählt wird als noch vor 25 Jahren. (Bittner 2003: 339)

Demgegenüber ist das prozentuale Lernerkontingent in den Mittelstufenjahrgängen in den letzten zehn Jahren nur geringfügig zurückgegangen: „72% der Zehntklässler an Gymnasien hatten im Schuljahr 2000/01 Französischunterricht gegenüber 75% zehn Jahre zuvor“ (Bittner 2003: 339).

Während das Französische besonders in der Sekundarstufe II auf der ‚Roten Liste‘ steht, schreibt das Englische seine Erfolgsstory und vor allem das Spanische gewinnt an Lernern (vgl. Meißner 1997: 10).

2.1.2 Die vermeintliche ‚Schwierigkeit‘ der französischen Sprache als Abwahlgrund

Auf Grund meiner philologischen Studien bin ich überzeugt, dass ein begabter Mensch Englisch (außer Schreiben und Sprechen) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann. (Mark Twain[...]) (Twain 1963: 466, zit. nach Meißner 1998: 241)

Warum hat der Französischunterricht nicht auch solch einen großen Erfolg wie das Englische, wenn doch anscheinend das Interesse vorhanden ist?

Das Fach Französisch wird gerne von Schülern abgewählt, wobei es hier vor allem die männliche Schülerschaft ist, die dies überproportional häufig tut (vgl. Bittner 2003: 342). Bittner beispielsweise hat 2001/02 in einer empirischen Erhebung an 68 Hamburger Gymnasien, die es sich zum Ziel machte, herauszuarbeiten, ob eine kommunikative Ausrichtung des Französischunterrichts das Wahlverhalten beeinflusst, unter anderem auch die Gründe für eine Abwahl der französischen Sprache bestimmt (vgl. Bittner 2003: 343). Hierbei zeichneten sich klar drei Hauptgründe ab: An erster Stelle stand mit 257 von 1296 Nennungen das Argument der schlechten Zensuren bzw. schlechten Leistungen, am zweithäufigsten wird Französisch mit 224 von 1296

Nennungen aufgrund seiner angeblichen ‚Schwierigkeit‘ abgewählt. Während diese beiden Abwahlgründe von den Nennungen her eng beieinander liegen, grenzt sich der dritte Grund „schlechter Unterricht“ bzw. „schlechte Vermittlung“ mit 172 Antworten stark von den beiden ersten ab. Der Abwahlgrund „ziehe Englisch vor“ erscheint erst auf Platz 4 mit 65 Nennungen.

Neben Bittner konstatieren u.a. auch Hermann-Brennecke & Candelier (vgl. 1993: 239), dass der anscheinend hohe ‚Schwierigkeitsgrad‘ der entscheidende Abwahlgrund für Französisch ist. Verblüffend ist, dass der Gesichtspunkt der Nützlichkeit der Sprache eine eher untergeordnete Rolle. Darüber hinaus stellen sie empirisch fest, dass Französisch mit 48% für deutsche Schüler an der Spitze des vermeintlichen ‚Schwierigkeitsempfindens‘ liegt. (Interessanterweise nimmt Deutsch bei den französischen Schülern mit 43% ungefähr den gleichen Rang ein.)

Somit ist also eine leichte Erlernbarkeit von Sprachen ein wichtiger Parameter für die Zu- und Abwahl von Fremdsprachen. Allerdings muss folgendes betont werden:

Natürlich ist das Wort Erlernbarkeit hier in einem sehr relativen Sinne gemeint, denn jeder Mensch kann jedwede menschliche Sprache erlernen, sofern er, um es mit Chomsky zu sagen, über einen intakten Spracherwerbsapparat (*Language Acquisition Device*) und die notwendige soziale Unterstützung (*Language Acquisition Social Support*), hier z.B. Französischunterricht, verfügt. (Meißner 1998: 242)

Während die deutschen Schüler das Französische als ‚schwierig‘ empfinden, wird Englisch als ‚leicht‘ empfunden. Jespersen führt die Evolution der modernen indogermanischen Sprachen auf sieben Parameter zurück:

1. relative Kürze der Formen, daher weniger Anstrengung und Zeit bei ihrer Aussprache;
2. insgesamt weniger Formen, daher geringere Belastung des Gedächtnisses;
3. größere morphologische Regelmäßigkeit;
4. größere syntaktische Regelmäßigkeit
5. relativ analytische und abstrakte Wortbildung, daher mehr Kombinationsmöglichkeiten;
6. Rückgang des grammatischen *accord*;
7. feste Wortstellung, daher Eindeutigkeit. (Jespersen 1943, zit. nach: De Florio-Hansen 1995: 358)

Diese sieben Punkte erleichtern nach Ansicht von Jespersen und vielen Fremdsprachendidaktikern das Erlernen der englischen Sprache und gelten als linguistische Ursachen für seine expansive Assimilation. Nach Meißner (vgl. 1997: 11) laufen sie auf eine hohe Lernökonomie hinaus und führen zu einer rascheren Sprechfähigkeit als bei einer romanischen Sprache. Zudem kommt motivational die hohe Attraktivität der anglophonen Kulturen, ihre bunte Internationalität und ihre

führende Stellung in der internationalen Jugendkultur hinzu (vgl. De Florio-Hansen 1995: 358).

Oft heißt es, dass Englisch auf dem sehr hohen *near-nativeness*-Kompetenzniveau äußerst ‚schwierig‘ aufgrund idiomatischer Wendungen wird. Dennoch sollte man über solche Einwände dem Englischen gegenüber nachdenken und sich fragen, wie viele Lerner in der Schule ein solches Niveau anstreben (vgl. Meißner 1997: 11).

Es konnte festgestellt werden, dass die vermeintliche ‚Schwierigkeit‘ des Französischen eine entscheidende Ursache für die schlechte Situation des Faches Französisch an deutschen Schulen ist. Dennoch ist es noch einmal wichtig zu betonen, dass auch andere Gründe in die Krise des Französischen hineinspielen, wie das kulturelle Umfeld, schulische Rahmenbedingungen oder die Ausbildung der Lehrer (vgl. Wernsing 2000: 196-200).

2.2 Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus didaktischer Sicht

Nachdem in einer kurzen Bestandsaufnahme gesehen wurde, dass Französisch vor allem in der Sekundarstufe II in einer Krise steckt und besonders die vermeintliche ‚Schwierigkeit‘ des Französischen in empirischen Untersuchungen der Hauptabwahlgrund ist, wird nun im Folgenden aus didaktischer Sicht näher auf den Begriff ‚Schwierigkeit‘ eingegangen.

2.2.1 ‚Schwierigkeit‘ als Thema in der Französischdidaktik

Französisch ist offenbar für viele Schüler eine ‚schwierige‘ Sprache, die anscheinend sprachliche ‚Tücken‘ aufweist. Hat die Didaktik diese ‚Tücken‘ erkannt? Eine kurze Analyse der didaktischen Handbücher „Handbuch Fremdsprachenunterricht“ (Bausch u.a. 1998, ⁴2003), „Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen“ (Leupold 2002), „Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis“ (Nieweler 2006a) sowie empirischer Untersuchungen wird darüber Aufschluss geben:

Die zwei Ausgaben von „**Handbuch Fremdsprachenunterricht**“ herausgegeben 1989 und ⁴2003 von Bausch u.a. führen im Inhaltsverzeichnis kein Kapitel mit dem Titel ‚Schwierigkeiten‘ auf. Erst im Register taucht der Begriff ‚Lernschwierigkeit‘ auf und das Kapitel „Französisch“ führt ein Unterkapitel mit dem Namen „Schwierigkeiten beim Lernen des Französischen“ (vgl. Bausch u.a. 1989: 321-322, Bausch u.a. ⁴2003: 536-537). Beide Einträge sprechen von Schwierigkeiten und einem erhöhten Lernaufwand, die das Französische am Anfang erfordert. Sie listen hauptsächlich, ‚schwierige‘

Bereiche des Französischen auf und betonen allerdings am Ende auch folgendes: „Nach drei Lernjahren bereitet es jedoch aufgrund der regelkonform gut leistbaren Bildung komplexerer Strukturen abnehmende Schwierigkeiten bei zunehmenden Erfolgserlebnissen“ (Bausch u.a. ⁴2003: 537).

Während der Eintrag von 1989 noch ohne einen Vergleich zu anderen Sprachen arbeitet, lautet es 2003 schon anders: „Im Vergleich zum Englischen wird Französisch als schwere Sprache eingeschätzt [...] Bei vierjähriger Lernzeit ist Englisch (...) deutlich lernerbar als Französisch [...]“ (Bausch u.a. ⁴2003: 536). Vergleicht man beide Unterkapitel, so scheint der Vermerk von 1989 aufgrund des fehlenden wertenden Vergleichs zu Englisch vorsichtiger formuliert zu sein als der von 2003. Der Eintrag von 2003 hingegen wird deutlicher und hebt Englisch als leichter empfundene Sprache klar heraus.

Nach Bausch u.a. gibt es also im Französischen gewisse Lernschwierigkeiten; diese werden auch dargelegt. Französisch gilt im Gegensatz zum Englischen als ‚schwierig‘. Wirft man jedoch einen Blick in das Kapitel „Englisch“, lässt sich erstaunlicherweise das Folgende feststellen: Während noch im Kapitel „Französisch“ Englisch als leichter dargestellt wird, findet man auch hier ein Unterkapitel, welches den Namen „Sprachspezifische Besonderheiten: Lernprobleme“ (Bausch u.a. 1989: 308-309) trägt. Darüber hinaus ist dieses Kapitel wesentlich umfangreicher wie das Kapitel „Französisch“. Durch diesen Eintrag wird der Eindruck vermittelt, dass auch das Englische eine Fülle von ‚Lernschwierigkeiten‘ für die Schüler bereithält. Ist das Französische demnach also doch gar nicht so ‚schwierig‘ wie es von den meisten Schülern empfunden wird?

„**Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen**“ herausgegeben 2002 von Leupold ist ein nur auf das Fach Französisch bezogenes, sehr ausführliches Handbuch. Obwohl hier gleich zu Anfang auf die ‚schwierige‘ Situation des Französischunterrichts eingegangen wird (vgl. Leupold 2002: 17), wird weder im Inhaltsverzeichnis das Wort ‚Schwierigkeit‘ erwähnt, noch befasst sich ein Kapitel separat mit diesem Thema.

„**Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis**“ ist auch ein Handbuch, was sich nur auf Französisch beschränkt, jedoch wesentlich kürzer als das vorige ausfällt. Es wurde 2006 von Nieweler herausgegeben und ähnelt dem Handbuch von Leupold. Zwar wird erwähnt, dass das Fach Französisch das Image einer ‚schwierigen‘ Sprache hat (vgl. Nieweler 2006a: 10), und das Sachregister verweist auf „Schwierigkeiten des Faches Französisch“, doch scheinen diese Punkte mehr zu versprechen als wirklich hinter ihnen steckt. Es wird weder näher auf das Image des Französischen eingegangen, noch werden einzelne ‚Schwierigkeiten‘ aufgelistet.

Was die **empirischen Erhebungen** betrifft, so unternahm Düwell 1979 eine grundlegende Untersuchung zum Schwierigkeitsgrad des Erwerbs der französischen Sprache, in welcher er auch den speziellen Bereichen der französischen Sprache nachging, die den Schülern die meisten ‚Schwierigkeiten‘ bereiteten (vgl. Düwell 1979: 112-118). Auch Sigott stellt sich in seiner Untersuchung 1993 die Frage, ob Französisch oder Englisch für Schüler ‚schwieriger‘ ist, und geht auf bestimmte Lernprobleme des Französischen ein (vgl. Sigott 1993). Hermann-Brennecke & Candelier stellen 1993 in ihrer Untersuchung von Englisch, Spanisch, Französisch und Latein fest, dass Französisch als ‚schwierigste‘ Fremdsprache von Schülern empfunden wird (vgl. Hermann-Brennecke/Candelier 1993). Anfang 1994 unternimmt auch De Florio-Hansen eine Pilotstudie, welche prinzipiell die Erkenntnisse der bereits vorhandenen Untersuchungen bestätigt, jedoch einige Differenzierungen gestattet (vgl. De Florio-Hansen 1995: 356)². Bittner legt 2003 in seiner empirischen Untersuchung indirekt das Vorhandensein von Lernschwierigkeiten offen, da er feststellt, dass aufgrund der empfundenen ‚Schwierigkeit‘ der Sprache, diese oft abgewählt wird (vgl. Bittner 2003).

Zusätzlich zu diesen empirischen Erhebungen kommt eine Fülle von **Zeitschriftenartikeln** wie „Ist Französisch eine schwere Sprache?“ (De Florio-Hansen 1995), „Schwierigkeiten im Anfangsunterricht Französisch – wie sie in den ersten Klassenarbeiten sichtbar werden“ (Lübke 1992) oder „Zielsprache Französisch – zum Unterricht einer ‚schweren‘ Sprache“ (Meißner 1998), der die Problembereiche der Schüler detailliert auflistet.

‚Schwierigkeiten‘ beim Erlernen der französischen Sprache sind der Französischdidaktik bekannt. Das Anführen und Offenlegen von Schwierigkeiten im Französischen in Handbüchern, zahlreichen Artikeln und empirischen Untersuchungen zeigt, dass ein reges Interesse an der Darlegung möglicher Problembereiche des Französischen besteht.

Das konkrete Benennen von ‚Schwierigkeiten‘ ist wichtig, damit die Lehrkraft für diese sensibilisiert ist und mit möglichen Maßnahmen für ihre Behebung ausgerüstet ist.

Entgegen der Erwartung behandeln die Handbücher von Nieweler (2006a) und Leupold (2002) ‚Schwierigkeiten‘ des Französischen erstaunlicherweise jedoch kaum. Auch wenn stark angenommen werden darf, dass beide Autoren über ‚Schwierigkeiten‘ aufgeklärt sind, stellen beide diese nicht in den Vordergrund ihres Buches. Einerseits

² Da die Pilotstudie von De Florio-Hansen bisher noch unveröffentlicht ist, wurde bei ihr um Einsicht in ihre Studie gebeten. Leider war Frau Prof. Dr. De Florio-Hansen aus beruflichen Gründen verhindert, Einblick in ihre Arbeit zu gewähren.

könnte man annehmen, dass sie nicht noch zusätzlich vermeintliche ‚Schwierigkeiten‘ des Französischen betonen möchten. Andererseits könnte man ihnen vorhalten, dass sie Schwierigkeiten auf diese Art und Weise minimieren und Lehrer nicht über mögliche Schwierigkeiten in Kenntnis setzen. Die Begründung ihrer Entscheidung wäre interessant.

2.2.2 Zur Definition von ‚Schwierigkeit‘

Nach dieser Einführung wird nun versucht, den Begriff ‚schwierig‘ bzw. ‚Schwierigkeit‘ zu definieren.

Nach der Meinung vieler Schüler ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache. Doch

[w]enn Schüler von einer Sprache sagen, daß sie ‚schwer‘ sei, so meinen sie dies nicht systemlinguistisch. Statt dessen geben sie einen komplexen Eindruck wieder, der sich aus vielen interagierenden Faktoren zum Eindruck Lernerlebnis und Lerngegenstand im Französischunterricht zusammensetzt. (Meißner 1998: 242)

Die Definition von ‚Schwierigkeit‘ in der vorliegenden Arbeit schließt sich der von Meißner an: Es geht um ‚Schwierigkeiten‘ im Französischen aus Sicht der Schüler. Indem das Wort ‚Schwierigkeit‘ als Alltagsbegriff definiert wird, wird sich gegen eine linguistische Definition gewendet. Es wird vom Lerner ausgegangen, nicht vom System Sprache.

Hierbei wird der Frage nachgegangen, auf welche ‚Schwierigkeiten‘ ein Lerner dabei trifft, wie zum Beispiel ‚Schwierigkeiten‘ in der Grammatik oder in der Aussprache. Es soll sich also mit sprachlichen ‚Tücken‘ beschäftigt werden, die das Französische für deutsche Muttersprachler aufweist.

Zudem beinhaltet ‚schwierig‘ ebenso ‚mehr lernen‘. So wird wie bei Sigott „der zur Erreichung eines bestimmten Sprachkompetenzniveaus erforderliche Zeitaufwand als Maß der Schwierigkeit herangezogen“ (Sigott 1993: 24). Dabei ist ein Fehler, den ein Schüler macht, der Hinweis auf vorhandene sprachliche ‚Schwierigkeiten‘. Fehler sind Normverstöße, verweisen jedoch auf wichtige Lern- und Lehrprobleme (vgl. Krumm 1990: 99).

Die ‚Schwierigkeit‘ des Französischen ist demnach aus didaktischer Sicht keine absolute Größe, sondern immer in Bezug zum Lerner zu sehen. Somit handelt es sich also nicht wirklich um tatsächliche ‚Schwierigkeiten‘, sondern vielmehr um *Lernschwierigkeiten*. Im Folgenden sind immer diese Lernschwierigkeiten gemeint.

In der Arbeit werden nur Französischlerner in Deutschland mit deutscher Muttersprache betrachtet. Da das Betrachten nichtdeutschsprachlicher Voraussetzungen zu komplex ist, wird so vernachlässigt, dass Deutschland u.a. auch Immigrantenkinder zählt. Entscheidend für das Erlernen von Fremdsprachen ist die Muttersprache des Lernenden, worauf im Verlauf der Arbeit noch eingegangen wird.

2.3 Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus linguistischer Sicht

Das Wort ‚schwierig‘ ist in vorliegender Arbeit somit didaktischer Natur und bezieht sich auf die Lernericht. Abgesehen von der Tatsache, dass die Frage nach der ‚Schwierigkeit‘ einer Sprache für Systemlinguisten eher unseriös und laienhaft ist (vgl. Gauger 1981: 225-227), bezieht sich aus linguistischer Perspektive der Begriff ‚schwierig‘ allerdings weniger auf die Schülersicht. Ob das Französische ‚schwierig‘ ist, ist linguistisch betrachtet eigentlich nur komparativ herauszubekommen. Nach Ansicht der Linguistik ist jede Sprache ‚schwierig‘ und man kann außerdem eine Sprache auch nicht *an sich* beurteilen. Allein der Sprachvergleich zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache zeigt Schwierigkeiten der zu erlernenden Zielsprache auf, wobei die Muttersprache ganz entscheidend für die Problembereiche ist³. Möchte man die Frage beantworten, ob Französisch eine schwierige Sprache ist, müsste man eine kontrastive Analyse durchführen, um die Schwierigkeiten von Sprache zu Sprache besser aufzuzeigen. Bei einem Vergleich ist es zudem sinnvoll, das Englische hinzuzunehmen und in einer dreispaltigen Tabelle die verschiedenen kontrastiven Faktoren in Bereichen wie Phonetik/Phonologie, Morphosyntax, Wortbildung, Syntax, oder Lexikologie zwischen den verschiedenen Sprachen herauszufinden. Mittels solch einer Liste der Kontraste könnte man linguistisch bestimmen, welche Sprache für deutsche Muttersprachler schwieriger ist.

2.4 Die Frage „Ist Französisch eine ‚schwierige‘ Sprache?“ aus studentischer Sicht : Auswertung von Frage 6 der Umfrage

Nach einem Einblick in die Thematik, Problematik und Wichtigkeit der Arbeit sollen abschließend Ergebnisse von Frage 6 der Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ erörtert werden.

³ Auf den Sprachvergleich sowie die Tatsache, dass die Muttersprache entscheidend für Lernschwierigkeiten ist, wird später zurückgekommen.

Zu Frage 6 „Wie empfindest du die Frage⁴, hat sie überhaupt ihre Berechtigung? Warum bzw. warum nicht?“

Fünf von zwölf Studenten beantworteten die Frage der Berechtigung mit „Ja“, vier verstanden die Frage falsch, ein Student beantwortete die Frage mit „Nein“ und ein anderer fand sie problematisch.

Die Befürworter sprachen sich dafür aus, „dass man wissen muss, wo die Schwierigkeiten für Schüler liegen.“ Ein Student bemerkte: „Ich finde, diese Frage hat ihre Berechtigung, da man dadurch bewusst macht, was man beim Lernen einer Sprache bewältigen muss. Nur so wird einem Sprachlerner deutlich, was er eigentlich leistet oder schon geleistet hat, um eine Sprache annähernd gut zu beherrschen.“ Ein anderer spielte auf das schlechte Image der französischen Sprache an: „Ja, ich finde die Frage ist berechtigt, da viele Eltern und Schüler oft sagen, sie fänden die französische Sprache so schön und sie würden sie auch gern lernen, aber sie sei viel schwieriger als andere Sprachen.“

Vier Studenten verstanden die Frage 6 nicht. Sie bezogen sich bei dieser nicht auf die Frage ‚Ist Französisch eine schwierige Sprache?‘, sondern auf die vorherige Frage 5.

Der Student, der sich gegen die Frage aussprach, schrieb folgendes: „Ich glaube nicht, dass es einfache und schwer zu lernende Sprachen gibt. Es gibt Schwierigkeiten beim Lernen einer FS, ob sie dann als schwierig oder leicht wahrgenommen wird, ist individuell oder auch gesellschaftlich bedingt.“ Seiner Meinung nach sind demnach alle Sprachen gleich schwierig und Lernschwierigkeiten sind nicht überindividuell vorhanden. Vielleicht möchte er sich in seiner Aussage gegen das Image wenden, dass Französisch als eine schwierige Sprache gilt und sich hier für das Französische einsetzen. Es kann auch sein, dass er auf der linguistischen Seite steht. Eine richtige Deutung kann jedoch nicht erfolgen.

Der andere Student, der die Frage problematisch fand, argumentierte wie folgt: „Die Schwierigkeit eines Schülers beim Erlernen einer Fremdsprache liegt – denke ich – auch zu einem Großteil am Lehrer/ist abhängig von der fachlichen und pädagogischen Kompetenz des Lehrers und dessen Engagement für die Sprache und das Land begeistern zu können. Die Frage ist also problematisch, auch weil weitere Faktoren eine Rolle spielen von denen die empfundene Schwierigkeit abhängen könnte (zweite oder dritte FS z.B. ...)“. In seiner Antwort wird noch einmal deutlich, welche Problematik das Wort ‚schwierig‘ mit sich zieht. Er spricht außersprachliche Faktoren an, die in die Schwierigkeit bzw. das Empfinden der Schwierigkeit einer Sprache hineinspielen.

⁴ Hier ist die Frage „Ist das Französische eine schwierige Sprache?“ gemeint.

Es ist festzustellen, dass die Beantwortung der Frage nach ihrer Berechtigung unterschiedlich ausfällt. Dennoch schließen sich die Antworten nicht aus: Zum einen erkennen die Studenten indirekt, dass es bezüglich Schwierigkeiten einer Sprache eine linguistische und eine didaktische Sicht gibt. Zum anderen bemerken sie außersprachliche Faktoren, die an der Schwierigkeit einer Sprache beteiligt sind.

3 Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache

Ein Fach ist so schwer, wie die Anforderungen, die es an die Lernenden stellt. (Hermann-Brennecke/Candelier 1993: 250)

3.1 Vorüberlegungen zu einer möglichen Systematisierung

Bei der Analyse der Zielsprache Französisch unter dem Aspekt einer schwierigen Sprache nennt Meißner eine Reihe linguistischer und linguodidaktischer Kriterien⁵ (vgl. Meißner 1998: 242, 254-255). Er fährt allerdings gleich fort und bemerkt:

Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Behandlung der Frage, ob das Fach leicht oder schwer erscheint, um Faktoren abstrahieren mußte, die wesentlich stärker das Lernerlebnis prägen als etwa der Stoff selbst. Dies betrifft vor allem die Art und Weise, wie er vermittelt wird, mit welchen Eindrücken sich diese Vermittlung verbindet, ob er als sinnvoll für die eigene Lebenspraxis empfunden wird, ob sich Erfolgserlebnisse an das Lernerlebnis knüpfen und anderes mehr. (Meißner 1998: 255)

Nach ihm sind leichter versus schwieriger Stoff relative Größen und

[b]leibend ist der Eindruck vom Unterricht. Er entscheidet darüber, wie das Fach Französisch in der Öffentlichkeit, vorzugsweise unter Schülern, gehandelt wird – ob schwer oder leicht. (Meißner 1998: 255)

Somit unterscheidet der Didaktiker zwischen sprachlichen (Stoff) und außersprachlichen (Lernerlebnis) Faktoren. Lernschwierigkeiten dürfen insgesamt gesehen also nicht losgelöst von außersprachlichen Faktoren betrachtet werden.

Während Demme die Unterteilung in außersprachliche und innersprachliche Faktoren beim Lernen einer fremden Sprache nur kurz erwähnt (vgl. Demme 1995: 199), heißt es bei Putzer detaillierter:

Die Faktoren, die das Lernverhalten bestimmen und entscheidend dafür sind, ob und wann Lernschwierigkeiten auftreten, sind insgesamt sehr vielfältig. Sie reichen von individuellen Merkmalen des Lerners und von situativen Bedingungen des Lernens bis hin zu den überindividuell wirksamen Merkmalen des "Lernstoffs" bzw. der zu erlernenden Fertigkeiten. (Putzer 1994: 9)

⁵ Modell siehe Anhang 9.3.

Putzer schlägt eine Dreiteilung der Faktoren vor, die Lernschwierigkeiten bedingen: die lernerspezifischen, die situationsspezifischen und die sprachstrukturellen Faktoren. Bei dem Versuch, die Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache systematisieren zu wollen, ist diese Dreiteilung anzustreben, wie die folgende Synthese zeigt:

Klein unterscheidet zwischen den individuellen Voraussetzungen des Lernalters, die er Biasfaktoren nennt, und den Faktoren, die die Lernumgebung ausmachen, die er Umgebungsfaktoren nennt (vgl. Klein 1976: 110). Fischer bemerkt, dass es eine Fiktion ist, alle Sprachen in eine Tabelle nach dem Schwierigkeitsgrad einzutragen, „da hier zu viele subjektive Faktoren, sowie lernpsychologische Momente, Verwandtschaftsgrad der Ausgangssprache mit den zu vergleichenden Sprachen, typologische Ähnlichkeit etcetc eine entscheidende Rolle spielen“ (Fischer 1978: 42) und unterscheidet schon indirekt in lernerspezifische („subjektive Faktoren“), situationsspezifische („lernpsychologische Momente“) und sprachstrukturelle Faktoren („Verwandtschaftsgrad der Ausgangssprache“, „typologische Ähnlichkeit“). Königs geht sogar noch einen Schritt weiter und trifft eine Unterteilung in Sprache, Lehrer, Lerner und Lernziel (vgl. Königs 1995: 12). Düwell (1979), Meißner (1998), Riemer (2002) und Vogel (1990) befassen sich ausführlich mit den lernerspezifischen Faktoren; Kielhöfer & Börner (1979) dagegen detailliert mit den sprachlichen Faktoren. Sigott (1993) kommt wie auch Putzer insgesamt auf eine Dreiteilung der Faktorenkomplexion.

Was man genau unter den außersprachlichen Faktoren, d.h. lernerspezifischen und situationsspezifischen Faktoren, und den sprachstrukturellen Faktoren versteht, wird Aufgabe des Kapitels 3.3 sein. Außersprachliche Faktoren sollen dabei nur kurz dargestellt werden, da nähere Erklärungen zu komplex wären. Zuvor soll jedoch noch ein Einblick in die studentische Sicht gegeben werden.

3.2 Zur studentischen Sicht : Auswertung von Frage 7 der Umfrage

Zu Frage 7: „Ich möchte gern herausfinden, was Schüler über die Schwierigkeit des Französischen, auch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen denken. Was müsste ich bei einer Befragung eurer Meinung nach berücksichtigen? Welche Voraussetzungen müsste man bei dieser Fragestellung bei Schülern in Deutschland beachten?“

Diese Frage geht indirekt den außersprachlichen Faktoren nach, die die Schwierigkeit einer Sprache beeinflussen bzw. Lernprobleme provozieren können. Wie die Didaktiker und teilweise auch Linguisten nennen die Studenten lernerspezifische und

situationsspezifische Faktoren. Zu den lernerspezifischen Faktoren zählen sie beispielsweise Alter, Geschlecht, soziale Herkunft bzw. Hintergrund der Schüler, Noten, persönliche Bindung zum Französischen, persönlicher Nutzen der Sprache, ob die Sprache erste oder zweite Fremdsprache ist, ob der Schüler in der Nähe vom Zielsprachenland wohnt, oder das Empfinden der Sprache. Als situationsspezifische Faktoren nennen sie unter anderem den Lehrer, von dem beispielsweise abhängt, ob er die Sprache als schwere Sprache ‚verkauft‘, den Schultyp, den Ruf der jeweiligen Sprache, ob es Alternativen zur Fremdsprachenwahl gab oder die kulturelle Vorprägung.

Nicht nur die Didaktiker nennen zahlreiche außersprachliche Faktoren, die in die Schwierigkeit einer Sprache hineinspielen, sondern auch die Studenten sind sich ihnen offensichtlich bewusst. Es gibt demnach unterschiedliche Voraussetzungen beim Sprachenlernen, Voraussetzungen beim Lerner selbst und Voraussetzungen, die in der Situation des Fremdsprachenlernens liegen. Diese sind auch nach der Meinung von Studenten entscheidend und dürfen nicht vernachlässigt werden.

3.3 Der Versuch einer Systematisierung

3.3.1 Die außersprachlichen Faktoren

3.3.1.1 Zu den lernerspezifischen Faktoren

Einige Lernende lernen bei gleichen äußeren Bedingungen eine Fremdsprache besser und schneller als andere. Schon Selinker erkannte dies 1972: „A theory of second-language learning that does not provide a central place for individual differences among learners *cannot* be considered acceptable“ (Selinker 1972: 213).

Der Fremdspracherwerb ist somit ein individuell sehr variabler Prozess, da bei anscheinend gleichen äußeren Bedingungen unterschiedliche Erfolge erzielt werden. Der Lernprozess wird von spezifischen Faktorenkonstellationen geprägt, die dem Erlernen einer fremden Sprache förderlich oder hinderlich sind (vgl. Riemer 2002: 68). Auch Vogel betont die Rolle der lernerspezifischen Voraussetzungen beim Lernprozess:

Neben dem Input und den Prozeduren, die der Lerner bei seiner Verarbeitung ins Werk setzt, sind es besonders die lernerbezogenen Faktoren, die die Art der Aneignung einer Fremdsprache determinieren und dadurch die Variation im lernersprachlichen Erwerbsverlauf verursachen können. (Vogel 1990: 121)

Versucht man, die individuellen Unterschiede zwischen den Lernenden von den in Kapitel 3.1 genannten Autoren zusammenzufassen, so kommt man zu den folgenden

wichtigsten lernerspezifischen Faktoren, die sich positiv oder negativ auf Lernprobleme auswirken:

Eine wichtige Rolle spielen **biologische Faktoren**. Ein solcher Faktor ist beispielsweise das Alter, welches im Allgemeinen als ein für die Sprachentwicklung wesentlicher Einflussfaktor gilt, da es mit der Erwerbgeschwindigkeit korreliert. Eine negative Einflussnahme des Alters stellt beispielsweise die Pubertät dar. Hier wird die Veränderung der Persönlichkeitsstruktur und der affektiven Faktoren für die auftretenden größeren Schwierigkeiten verantwortlich gemacht (vgl. Vogel 1990: 125). Auch die Begabung eines Lerners ist ein solcher biologischer Faktor (vgl. Carroll 1962, nach Vogel 1990: 133): Hat der Lerner eine besondere Begabung phonetisch zu kodieren, grammatische Kategorien zu erfassen, fremdsprachliches Material auswendig zu lernen? Hat er die besondere Fähigkeit, Strukturen und Regeln mit Hilfe von Sprachbeispielen zu abstrahieren? Auch das Geschlecht kann ein biologischer Faktor sein: Handelt es sich um einen männlichen oder einen weiblichen Lerner?

Neben biologischen Faktoren sind es auch **Merkmale der Persönlichkeitsstruktur** wie Ängstlichkeit, Empathiefähigkeit, Anomie, Ethnozentrismus, Introvertiertheit, Extraversion, Selbstbewusstsein, Kontaktfreudigkeit, Gedächtnis, Reflexivität, Selbstbeobachtung, Lernstile (lernstypspezifische Eigenschaften) oder Ehrgeiz, die Lernschwierigkeiten beeinflussen.

Des Weiteren sind **sozio-kulturelle Faktoren** nicht zu vernachlässigen, wie die soziale Herkunft beispielsweise. Auch der Kontakt zur Fremdsprache, eine soziale und psychologische Distanz oder eine Auslandserfahrung können den Lerner prägen.

Zudem spielen **affektive Faktoren** eine wichtige Rolle. Als solcher Faktor ist beispielsweise die Motivation zu nennen (intrinsische oder extrinsische Motivation, instrumentelle oder integrative Motivation). Auch die Einstellung ist entscheidend: Empfindet der Lerner die Fremdsprache als schwierig? Darüber hinaus kann auch das Interesse (Tätigkeitsstreben, Erlebnisdrang, Neugierde) den Schüler beeinflussen.

Außerdem sind **Systemvoraussetzungen** nicht zu vergessen, wie die Fremdsprachenlernerfahrung (Transfer, Lernerfahrungen, Lerntechniken), Muttersprache bzw. Erstsprache (Welches Bezugssystem hat der Lerner?/Auf welcher Folie lernt er die jeweilige Fremdsprache?).

Schließlich können auch **Noten und Miss/erfolg** den Lerner prägen.

3.3.1.2 Zu den situationsspezifischen Faktoren

Neben den individuellen Voraussetzungen beim Lernen einer Sprache, die Lernschwierigkeiten suggerieren können, kommt es darüber hinaus auf die Situation an, in der sich der Lernende befindet. Versucht man, die wichtigsten Komponenten von

den in Kapitel 3.1 genannten Autoren aufzulisten, kommt man zu folgenden Faktoren, die Lernschwierigkeiten hervorrufen können:

Eine wichtige Rolle spielt dabei der **Unterricht**. Ein solcher Faktor ist beispielsweise der Lernort: Wird in der Schule, zu Hause, oder im Ausland gelernt? Des Weiteren ist es auch das Lehrwerk: Handelt es sich um ein altes oder neues Lehrbuch? Ist es ein eher gutes oder eher weniger gutes Lehrbuch? Auch die Lehrperson ist nicht zu vergessen: Ist sie sympathisch oder eher unsympathisch? Ist sie kompetent oder eher inkompetent? Arbeitet sie mit innovativen oder eher traditionellen, veralteten Ideen? Darüber hinaus ist auch die Lerngruppe entscheidend: Handelt es sich um eine schwache oder starke Lerngruppe? Versteht sich die Gruppe oder gibt es Probleme in der Klasse? Schließlich zählen zum Unterricht auch die methodischen Verfahren, die Schwerpunkte des Unterrichts bzw. das Lernziel, die Medien, die didaktischen Grundsätze, der Lehrplan, der institutionelle Rahmen, die Themen bzw. Inhalte, die Beurteilung oder die Kompetenzen.

Zudem beeinflussen **soziopolitische Faktoren** das Lernen einer Fremdsprache und demnach auch Lernprobleme. Unter einem solchen Faktor versteht man beispielsweise das Prestige einer Sprache: Genießt die Fremdsprache im jeweiligen Land des Lerners ein hohes oder geringes Ansehen? oder den Verkehrswert der Sprache: Wie sieht es mit der Nützlichkeit der Fremdsprache im Land des Lerners aus?

Schließlich ist noch der **Input** wichtig, wie Ausmaß (Dauer) und Qualität des Kontakts mit der Fremdsprache (Intensität).

3.3.2 Die sprachstrukturellen Faktoren⁶

3.3.2.1 Der Versuch einer Systematisierung und ihre Problematik

Die lernerspezifischen und situationsspezifischen Faktoren, die Lernschwierigkeiten verursachen können, vor allem von Seiten der Didaktik, sind relativ umfangreich erforscht. Zudem besteht eine relativ große Einigkeit über die einzelnen Faktoren.

Bei den sprachstrukturellen Faktoren, die Arbeit von Linguisten, verhält es sich anders. Diese Komponenten sind *in ihrer Gesamtheit* relativ wenig erforscht bzw. werden in der Fachliteratur nicht in ihrer Gesamtheit dargestellt. Zudem besteht anscheinend eine große Uneinigkeit bezüglich ihrer Systematisierung. So versucht die eine Gruppe von Linguisten allein mit Hilfe des Sprachvergleichs⁷ Lernschwierigkeiten offenzulegen. Die

⁶ Bei den sprachstrukturellen Faktoren werden zur Illustrierung Beispiele aus dem Französischen herangezogen. Dies soll jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass der Versuch einer Systematisierung sprachstruktureller Faktoren auch für andere Sprachen gültig ist.

⁷ Zur Erklärung der Bedeutung, des Nutzens und Ziels des Sprachvergleichs siehe 3.3.2.1.1.1.

andere Gruppe von Linguisten bezieht neben interlingualen Faktoren beim Erlernen der Gesetzmäßigkeiten der Zielsprache auch psycholinguistische und lernpsychologische Momente mit ein; sie ist nicht so ‚radikal‘ wie die erste Gruppe und folgt nicht dem linguistischen Standpunkt, dass man eine Sprache nicht an sich beurteilen kann.

Die Gründe für diese bestehende Uneinigkeit scheinen vielseitig zu sein. Viele Sprachwissenschaftler, die den Sprachvergleich und seine interlingualen bzw. kontrastiven Faktoren in den Mittelpunkt stellen, äußern sich beispielsweise mit Skepsis zu möglichen intralingualen Faktoren, da man ihrer Meinung nach eine Sprache nicht an sich beurteilen kann. Während die eine Gruppe so kontrastive Faktoren in den Vordergrund stellt, betont die andere sprachinhärente Faktoren. Diese Uneinigkeit über den Gesamtkomplex der sprachstrukturellen Faktoren kann man beispielsweise bei Sigott nachlesen, der anscheinend ein Verfechter des Sprachvergleichs ist. Er teilt zwar die sprachstrukturellen Faktoren in sprachinhärente und kontrastive Faktoren, doch auch wenn er sich über gewisse intralinguale Komponenten im Klaren ist, stellt er sie in Frage und legt sein Augenmerk auf kontrastive Faktoren (vgl. Sigott 1993: 59-61).

Da in der vorliegenden Arbeit jedoch vom Standpunkt der Schüler ausgegangen wird, welcher auch vermeintliche Eigenschaften des Französischen bewertet, und versucht wird, Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache aus Lernersicht zu systematisieren, wird sich für eine Unterteilung der sprachstrukturellen Faktoren ausgesprochen, die neben den kontrastiven Faktoren, besonders im Sinne der Schüler, für die Komponente ‚sprachinhärente Faktoren‘ plädiert.

Diese Unterteilung wird darüber hinaus von Autoren gestützt, die intralinguale Merkmale einer zu erlernenden Sprache erwähnen (vgl. Kielhöfer/Börner 1979, Putzer 1994: 18-19, 31, Sigott 1993: 59-61). So spricht sich beispielweise Putzer für den Sprachvergleich zweier Sprachen aus, der aufzeigt, ob - und wenn ja, warum - die korrekte Verwendung bestimmter Ausdrucksmittel für Lernende einer bestimmten Muttersprache schwer erlernbar sind (vgl. Putzer 1994: 18). Er ergänzt jedoch, dass vor allem auch die funktionalen Merkmale, die Verwendungsmerkmale der einzelnen Ausdrucksmittel bzw. die einzelnen Elemente des Paradigmas innerhalb einer Sprache genau analysiert werden müssen, da sie auch als Faktor der Schwierigkeit eine Rolle spielen. Nach Putzer existieren nicht nur muttersprachliche Gewohnheiten, sondern auch die für die Lerner neuen und offenbar schwer erlernbaren Distributionsbedingungen innerhalb der Fremdsprache, die eine Fehlerquelle beherbergen. Dabei unterscheiden sich diese Probleme des Fremdsprachenlernalers nur

geringfügig von denen eines Muttersprachlers (vgl. Putzer 1994: 24) und die „Schwierigkeiten gehen in diesem Fall also nicht so sehr von sprachlichen Gewohnheiten aus, die der Lernende „mitbringt“, sondern von den („lernerfeindlichen“) Merkmalen der zu erlernenden Fertigkeit“ (Putzer 1994: 25). Auch Hansen/Sternemann weist mehrfach darauf hin, dass der interlingualen Konfrontation die intralinguale Konfrontation folgen muss (vgl. Hansen/Sternemann 1980, nach Putzer 1994: 26). Auch in den folgenden Ausführungen wird sich deshalb der interlingualen die intralinguale Komponente anschließen.

Eine Synthese der eben genannten Faktoren ergibt somit die erste grobe Unterteilung der sprachstrukturellen Faktoren in kontrastive und sprachinhärente Faktoren.

3.3.2.1.1 Die interlingualen Faktoren

Bei der Gruppe der kontrastiven bzw. interlingualen Faktoren handelt es sich um die Kontraste bzw. Verschiedenheiten zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, die mittels des Sprachvergleichs aufgedeckt werden können. Im Sinne von Kielhöfer sind die Kontraste der beiden Sprachen in unscharfe und scharfe Kontraste zu trennen (vgl. Kielhöfer 1976: 94-95); heute spricht man fast nur noch von Unterschieden und Ähnlichkeiten, kontrastiven oder interlingualen Faktoren.

3.3.2.1.1.1 Zur Einführung in den Sprachvergleich

Wer nur das Deutsche versteht, versteht auch das nicht richtig. (Lichtenberg, zit. nach Kolboom u.a. 2003: 276)

Der Blick in den Spiegel einer anderen Sprache dient der Gegenüberstellung und dem Vergleich durch welche jede der beiden Sprachen in ihrer Besonderheit besser erkennbar und somit verständlich wird (vgl. Kolboom u.a. 2003: 276). Die **Kontrastive Linguistik** beschäftigt sich mit diesem systemhaften synchronen Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zweier oder mehrerer Sprachsysteme auf phonologisch-phonetischer, morphologischer und syntaktisch-semantischer Ebene.

Clarenz-Löhnert definiert die Kontrastive Linguistik wie folgt:

Kontrastive Linguistik soll synchronisch die interlingualen Kongruenzen und Divergenzen in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Morphologie, Lexikologie, Morphosyntax, Wort-, Satz- und Textsemantik beschreiben, wobei pragmatischen Aspekten, wie Textsortenkonventionen oder situativ und illokutiv geprägten sprachlichen Einheiten, welche auf verschiedensten Ebenen aktualisiert werden können, Rechnung getragen werden muß. (Clarenz-Löhnert 2004: 15-16)

Die Methode zur Aufdeckung dieser Unterschiede und Gemeinsamkeiten geschieht mittels des Sprachvergleichs.

Der **Sprachvergleich** ist eine Teildisziplin der synchronisch-vergleichenden Sprachwissenschaft und hat sich zur Aufgabe gemacht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zweier Sprachen auf verschiedenen Ebenen bzw. Subsystemen festzustellen. Zu diesen Bereichen gehören vor allem die Phonologie, die Morphosyntax, die Nominaldetermination, die Wortstellung und das Lexikon.

Dabei wird zwischen drei Ebenen unterschieden: dem System, der Norm und der Gebrauchsebene. Das System meint eine funktionelle Opposition und befindet sich nach Saussure auf der Ebene der *langue*; die Norm betrifft das Übliche bzw. die Tradition und ist im Sinne von Saussure mit der *parole*-Ebene vergleichbar; der Gebrauch bezieht sich speziell auf die Verwendung von Sprache, d.h. die Pragmatik.

Ein solcher Vergleich sollte stets vor dem Hintergrund eines *tertium comparationis* vorgenommen werden. Ein solches *tertium comparationis* ist eine Invariante, die den Vergleich zweier Sprachen ermöglicht; es ist die semiotische Natur von Sprache bzw. der Befund, dass Sprachen semiotische Systeme sind (vgl. Figge 1997: 1).

Der Sprachvergleich dient vor allem wissenschaftlicher Erkenntnis und Übersetzungen, aber auch besonders der **Fremdsprachendidaktik**. Nach dem Motto ‚Was ich weiß, mache ich nicht falsch‘ ist es beispielsweise außerordentlich von Nutzen für die Fremdsprachenlerner zu wissen, dass das Französische weder eine Auslautverhärtung, noch den Glottisschlag hat.

Der Sprachvergleich kann der Fremdsprachendidaktik äußerst nützlich sein, allerdings nicht in dem Ausmaß wie man bis in die siebziger Jahre dachte. Dies soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Die Kontrastive Linguistik hat ihren Ursprung im Strukturalismus der fünfziger Jahre als neue Grundlage für einen effektiveren Fremdsprachenunterricht. Die Grundannahmen dieses Ansatzes fasst König wie folgt zusammen:

- (i) Jede Fremdsprache wird auf der Grundlage der Muttersprache gelernt.
- (ii) Gemeinsamkeiten zwischen Mutter- und Fremdsprache erleichtern den Lernprozeß (positiver Transfer), Unterschiede führen zu Lernschwierigkeiten (Interferenz)
- (iii) Durch einen systematischen Vergleich zwischen Mutter- und Fremdsprache können Lernschwierigkeiten vorausgesagt, auf einer Skala geordnet und systematisch bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. (König 1990:

117)

Diese Annahmen sind unter dem Namen der **Kontrastiv-Hypothese** bekannt, die u.a. Lado (1957) vertrat. Die These der angewandten kontrastiven Sprachwissenschaft,

dass der Sprachkontrast Muttersprache/Fremdsprache *eo ipso* zum Lernproblem führt (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 98) ist in ihrer starken Version jedoch nicht mehr haltbar:

Diese Hypothese ist in ihrer starken Version längst widerlegt, da z.B. Hinweise dafür gefunden wurden, dass es einen Unterschied ausmacht, ob eine Sprache die L1 oder L2 ist: Die Unterschiede zwischen z.B. Deutsch und Englisch sind stets die gleichen, aber Deutsche, die Englisch als Fremdsprache lernen, haben andere Probleme als Engländer, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Auch die Gleichsetzung von sprachlichen Unterschieden mit psycholinguistischen Prozessen (Lernschwierigkeiten) wurde stark kritisiert. (Riemer 2002: 62)

Die Voraussage und Erklärung von Lernschwierigkeiten und Fehlern mittels der Kontrastiven Analyse ist begrenzt, da 1. auch Kontrastmangel zwischen Sprachen zu Lernproblemen führen kann, 2. Lernende auch Fehler machen, die nicht mit Transfer aus der Muttersprache bzw. der L1 erklärt werden können, 3. Lernende mit der gleichen Erstsprache auch unterschiedliche Fehler machen und 4. Lernende zudem Fehler begehen, weil ihnen das fremdsprachliche Wissen fehlt (vgl. Riemer 2002: 62). Man hat erkannt, dass nicht nur die Unterschiede (Kontraste) zwischen zwei Sprachen entscheidend für Lernschwierigkeiten sind, sondern auch - und sogar häufiger - die Übereinstimmungen (Äquivalenzen) und Ähnlichkeiten (Teiläquivalenzen bzw. Minimalunterschiede) zwischen den Sprachen (vgl. Putzer 1994: 22).

Die Erstsprache bzw. Muttersprache spielt jedoch eine entscheidende Rolle beim Zweitspracherwerb:

Zwischen einem Kind, das seine Muttersprache erwirbt und einem Jugendlichen, der eine zweite oder dritte Sprache lernt, gibt es Unterschiede. Ruf führt hier die Tatsache an, dass Jugendliche schon sprechen können. Im Gegensatz zum Erstspracherwerb steht dem Jugendlichen beim Erlernen einer weiteren Sprache somit schon ein voll entwickelter Sprechapparat zur Verfügung: Hör- und Sprachzentren, Begriffszentrum (Schreib- und Lesezentren) sind ausgebildet und koordiniert (vgl. Ruf 1967: 218). Auch Riemer fasst diese Tatsache wie folgt zusammen: „Eine triviale, aber wichtige Feststellung: L2-Lerner verfügen bereits über ihre L1 und können ihr L1-Wissen bewusst oder unbewusst einsetzen [...]“ (Riemer 2002: 56). Der Lerner lernt die Fremdsprache bzw. L2 demnach im Kontrast bzw. auf der Folie bereits vorhandenen Wissens und somit kann das Lernen einer Fremdsprache im Sinne der Kontrastiven Hypothese mit den Worten Königs wie folgt formuliert werden:

Lernen als die durchaus analytische Gegenüberstellung der Beschreibung zweier Sprachsysteme, zumindest aber als die Gegenüberstellung zweier sprachlichen Strukturen selbst. Danach umfaßt Lernen folgerichtig eine Sprachproduktion und -rezeption in der Fremdsprache, die jeweils durch den 'Filter' der Muttersprache erfolgt. (Königs 1995: 13)

Dieser Teil der Kontrastiv-Hypothese, der besagt, dass die Ausgangssprache für das Erlernen einer oder mehreren weiteren Sprachen entscheidend ist und vor allem am Anfang stark die Zielsprache beeinflusst, ist auch heutzutage noch zutreffend.

Die Tatsache, dass die Muttersprache dem Lerner eine Folie ist, soll abschließend an einem Vergleich illustriert werden, auch schon dieser technisch etwas veraltet:

Wenn ein Franzose auf einer deutschen Schreibmaschine (oder umgekehrt) einen Text tippen will, sind ihm Zeilenschalter, Leertaste etc. vertraut. Auch eine Reihe von Buchstaben befinden sich am selben Platz auf beiden Tastaturen (e, n, r ...). Andere freilich haben ihre Stelle verändert (a, q ...); ç, œ finden sich nicht auf der deutschen, ß und die Umlaute nicht auf der französischen Maschine. (Ruf 1967: 218-219)

3.3.2.1.1.2 Ergebnisse aus dem Sprachvergleich⁸

Untersucht man die Unterschiede zwischen dem Französischen und dem Deutschen, die mögliche Lernprobleme darstellen, so muss man zwischen den drei oben genannten Ebenen unterscheiden: dem System, der Norm und dem Gebrauch. Für die Ursachen von Lernschwierigkeiten in der Schule spielt vor allem das System eine große Rolle; Norm und Gebrauch kommen erst in der Hochschule zum Tragen, weshalb diese im Folgenden nicht thematisiert werden sollen.

Das **System** kennt drei Differenzierungen: a) die Absenz einer in A existierenden Kategorie in B, b) unterschiedliche Differenzierungen in einer in A existierenden Kategorie in B und c) unterschiedliche Regularitäten bei der Kombination von in A existierenden Kategorien in B.

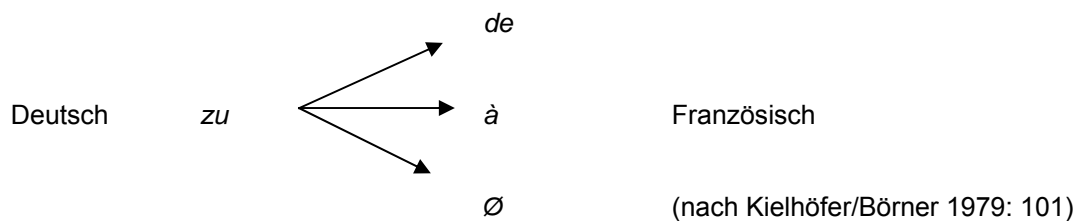
Unter **a)** versteht man beispielsweise das im Deutschen fehlende französische Pronomen *en* oder die im Französischen fehlenden deutschen Modelpartikel. Bezüglich der Aussprache sind darunter u.a. die im Französischen fehlende Auslautverhärtung gemeint, der im Französischen nicht vorhandene Glottisschlag oder die Fülle von französischen Nasalen. Auch die im Deutschen nicht existierende Unterscheidung zwischen der Dauer eines sich in der Vergangenheit abspielenden Vorgangs (Aspekt) gehört in die Kategorie der Absenz.

Diese Absenz führt dazu, dass die Kategorie in der Fremdsprache vergessen wird bzw. das Behalten aufgrund der Absenz in der Muttersprache erschwert wird und folglich Lernprobleme entstehen können.

⁸ Die im Folgenden skizzierte Systematisierung entstand im Rahmen des Hauptseminars „Französisch-Deutsch im Sprachvergleich“, welches von Frau Prof. Dr. Stark im Wintersemester 2006/07 abgehalten wurde.

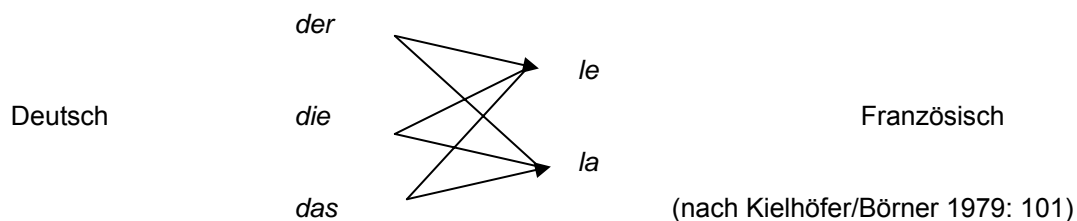
b) meint beispielsweise die Artikel, die Possessiv- und Demonstrativpronomen oder den *article partitif*, wobei sich die unterschiedlichen Differenzierungen auf die Asymmetrien, Konvergenz und Divergenz, zwischen den beiden Sprachen beziehen. Aufgrund der Tatsache, dass die Unterteilungen anders sind, können Lernschwierigkeiten provoziert werden.

Divergenz bedeutet, dass äquivalente Inventare in der Zielsprache umfangreicher sind als in der Muttersprache. So ist beispielsweise der deutsche Infinitivanschluss nach Vollverben *zu*, im Französischen jedoch *de*, *à* oder \emptyset :



Das fremdsprachliche Inventar und somit die Wahlmöglichkeit ist größer, was eine größere Irrtumswahrscheinlichkeit suggeriert.

Konvergenz meint den entgegengesetzten Tatbestand: Konvergenz liegt vor, wenn mehreren Begriffen (zu einem Phänomen) in der Ausgangssprache nur ein Begriff (zu einer Erscheinung) in der Zielsprache zugeordnet werden kann. Bezüglich der Genera im Deutschen und Französischen liegt zum Beispiel Konvergenz vor, wobei die Wahlrelation in der Fremdsprache besser als in der Muttersprache ist:



Die Begriffe Konvergenz und Divergenz fasst man auch unter dem Oberbegriff Asymmetrie zusammen; sind die Inventare gleich groß, liegt Symmetrie vor. Interlinguale Asymmetrie ist ein Indiz für eventuelle Wahl- und Lernprobleme.

Während a) und b) auf die Unterschiede zwischen zwei Sprachen eingehen, sind mit **c)** die Ähnlichkeiten zwischen Muttersprache und Fremdsprache gemeint, die im Laufe der Geschichte des Sprachvergleichs die meisten Diskussionen hervorriefen. So versteht man unter c), unterschiedliche Regularitäten bei der Kombination von in A existierenden Kategorien in B, beispielsweise die Stellung der Pronomen im

Französischen, die anderen Regeln als im Deutschen unterliegen: Teilweise gleichen sich die Regeln der Stellung der Pronomen im Französischen mit dem Deutschen, teilweise unterscheiden sie sich. Auch Phänomene, die die interlinguale Homonymie betreffen (*faux amis* wie *voler*, *brûler*, etc.), Lehnprägungen mit Bedeutungsveränderung (*par terre* beispielsweise) oder Lehnwörter (*Handy* beispielsweise) gehören zu dieser abstrakten Beschreibungskategorie c).
Durch Kontrastmangel entstehen mögliche Lernprobleme.

Kontrastivität, d.h. Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen zwei Sprachen, spielt vor allem im Bereich der Aussprache eine große Rolle. Aber auch innerhalb der Grammatik provozieren kontrastive Faktoren Lernschwierigkeiten wie die bereits oben genannten Pronomen, darunter das französische *en* oder die Possessiv- und Demonstrativpronomen, die Artikel und die Präpositionen.

Kielhöfer & Börner unterscheiden bezüglich der Rolle der Kontrastivität lernpsychologisch zwischen offeneren und stärker strukturierten Teilgebieten:

Zudem spielt die Kontrastivität in den unterschiedlichen sprachlichen Teilbereichen eine unterschiedliche Rolle. Ausspracheprobleme in der Fremdsprache sind stärker durch kontrastive Faktoren bedingt als grammatische Probleme.

Auch innerhalb der Grammatik gibt es Unterschiede: In den stärker strukturierten Teilgebieten wie den Pronomen ist der kontrastive Einfluss geringer, in den offeneren Teilgebieten wie den Präpositionen ist der Einfluß größer. Auch im lexikalischen Bereich fanden wir in den von uns ausgewerteten Nacherzählungen viele typische Germanismen (*un quartier pour la nuit = ein Nachtquartier*). Es mag sein, dass relativ offene Systeme wie das Lexikon und bestimmte grammatische Bereiche für Sprachkontraste und –einflüsse disponierter sind als stärker strukturierte geschlossene sprachliche Systeme. (Kielhöfer/Börner 1979: 100)

Außerdem beteuern Kielhöfer & Börner, dass sich „die Bedeutung der Kontrastivität im Laufe des Lernfortschritts ändert“ (Kielhöfer/Börner 1979: 100). So nimmt mit wachsendem Lernfortschritt die Bedeutung der Kontrastivität ab und das fremdsprachliche System entfaltet immer stärker seine Eigendynamik, wodurch Übertragungen aus der Muttersprache zurückgedrängt werden (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 100).

3.3.2.1.2 Die intralingualen Faktoren

Sprachinhärente bzw. intralinguale Faktoren sind, wie der Name schon andeutet, in der jeweiligen Sprache selbst angesiedelt. Mögliche Fehler sind hier weniger auf muttersprachliche Gewohnheiten, sondern auf (lernfeindliche) Merkmale der zu erwerbenden Fertigkeit zurückzuführen (vgl. Putzer 1994: 25).

Kielhöfer & Börner schreiben zu Beginn ihres Kapitels „Eigenschaften des Französischen als Lernproblem“ folgendes: „Natürliche Sprachen variieren und sind unregelmäßig, in ihnen gibt es Widersprüche, Restriktionen, Ungereimtheiten, die das Erlernen außerordentlich erschweren“ (Kielhöfer/Börner 1979: 100). Um diese Ungereimtheiten und Widersprüche geht es den Autoren, die sie bei dem Versuch, Lernprobleme einer Sprache zu analysieren, in systematischer Form aufdecken möchten. Dabei gehen sie von den systemlinguistischen Tatbeständen aus, die sie dann lernpsychologisch und psycholinguistisch zu deuten versuchen. Hier unterscheiden sie vier Komponenten: den Umfang des grammatikalischen Inventars, die Komplexität von grammatikalischen Zeichen und Regeln, ihre Allgemeinheit und ihre Gebrauchshäufigkeit (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 101-109).

Da in ihrer Unterteilung jedoch noch nicht mögliche Rechtschreibprobleme erfasst sind, wird im Sinne von Sigott (vgl. 1993) diese um die Komponente ‚Grad der Eindeutigkeit der Phonem-Graphementsprechung‘ sowie ‚Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache‘ ergänzt.

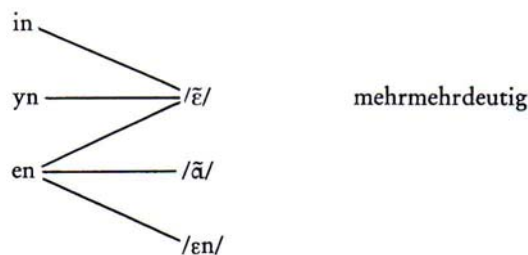
In diesem Sinne ergeben sich zwei interne sprachinhärente bzw. intralinguale Faktorenkomplexe: 1. Grad der Eindeutigkeit der Phonem-Graphementsprechung und Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, 2. Umfang des grammatikalischen Inventars, die Komplexität von grammatikalischen Zeichen und Regeln, ihre Allgemeinheit und ihre Gebrauchshäufigkeit.

3.3.2.1.2.1 Der erste Faktorenkomplex

a) Grad der Eindeutigkeit der Phonem-Graphementsprechung

Die Primärfunktion von Alphabetschriften ist die Abbildung von Lautketten. Mit einer Alphabetschrift ist die Sprachverschriftung gemeint, die im Wesentlichen auf phonetisch-phonologischen Kriterien beruht (vgl. Bußmann ³2002: 70). Die Schriftzeichen (Buchstaben) korrespondieren primär mit der Ausdrucksseite und nicht mit der Inhaltsseite. Die Zuordnung erfolgt dabei zwischen Graphemen und Phonemen (vgl. Söll ³1985: 68). Unter einem Graphem versteht man eine distinktive Einheit eines Schriftsystems; Phonem bezeichnet kleinste, aus der Rede abstrahierte, lautliche Segmente mit potentiell bedeutungsunterscheidender (distinktiver) Funktion (vgl. Bußmann ³2002: 264, 510-511). Im Idealfall würden eineindeutige Beziehungen zwischen Graphem und Phonem gelten. Dieser Idealfall, mit der Korrespondenz, dass jeweils gleich große Inventare von Einheiten vorliegen, ist für sogenannte Lautschriften gegeben; in natürlichen Sprachen tritt diese Korrespondenz nicht ein, so auch nicht im Französischen (vgl. Söll ³1985: 68-69).

Ist in einer Sprache eine auf den 23 vorgegebenen Buchstaben des lateinischen Alphabets aufbauende defiziente Graphie nicht möglich, entstehen vor allem komplexe Grapheme wie *ll*, *ch*, *gn* beispielsweise im Französischen. Übersteigt die Zahl der Grapheme (einfache und komplexe) die der Phoneme, ergeben sich die Graphien nicht mehr eindeutig aus den Lautungen und das Problem der Orthographie entsteht (vgl. Söll ³1985: 68-69). Zudem kann eine Mehrdeutigkeit eines phonographischen Systems Lernschwierigkeiten verursachen:



Vgl. *pin*, *lynx*, *examen*, *vent*, *spécimen*

(Söll ³1985: 69)

Nicht vorhandene Phonem-Graphementsprechungen gelten als schwierig, da sie Orthographiefehler und Aussprachefehler verursachen sowie zu Missverständnissen bei Mitteilungen führen.

b) Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache

Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind die beiden grundlegenden Erscheinungen von Sprache, wobei keine von diesen beiden Normen für funktional oder strukturell minderwertig zu halten ist (vgl. Vachek 1964: 114, zit. nach Söll ³1985: 25). Das Gesprochene, *code parlé* im Französischen genannt, ist neben dem Geschriebenen, *code écrit* im Französischen, eine natürliche mediale Manifestationsform, aber keineswegs eine durch das Sprechen bedingte Variationsebene. So erklärt Radtke:

Das gesprochene Französisch variiert nicht als Alternative zum geschriebenen Französisch, sondern erfaßt die durch die Besonderheit der medialen Realisation bedingten Präferenzen. Grundsätzlich sind alle Vorkommen von typisch gesprochenen Elementen auch im Geschriebenen potenziell denkbar [...] Die Besonderheiten des *français parlé* sind nicht im Hinblick auf eine gemeinsame Norm des Gesprochenen oder Geschriebenen in Bezug zu setzen. Die Manifestationen stellen keine Wahl im Normgefüge dar, sondern sind lediglich vom Medium her bedingt. (Kolboom u.a 2003: 92-93)

Während Radtke *code écrit* und *code parlé* hier als unterschiedliche mediale Manifestationsformen beschreibt, notiert Söll (vgl. ³1985: 34), dass das Gesprochene und Geschriebene genauso wie Soziolekte, Dialekte, Sprachstile oder Idiolekte

Abstraktionen sind. In reiner Form sind sie nicht oder nur kaum zu beobachten und in der Praxis meist mit diastratischen, diatopischen und diaphasischen Variationen vermischt.

Unterschiede zwischen *code écrit* und *code parlé* bzw. differierende Versprachlichungen im Bereich der Phonetik, der Morphologie, der Syntax oder der Lexik stellen einen größeren Lernaufwand dar. Klaffen in einem Land beide Codes stark auseinander und wird in der Schule beispielsweise allein die geschriebene Sprache unterrichtet, kommt es im Zielland oder beim Hören und Lesen von gesprochener Sprache zu Verständnisschwierigkeiten.

Für das gesprochene Französisch ist im Bereich der Phonetik beispielsweise die französische Aussprache zu nennen, die sich kontinuierlich weiter von der graphematischen Substanz entfernt, als sich beispielsweise Allegroformen des Typs [æeuy] *avez-vous vu?* oder Assimilationen des Typs [pãnä] *pendant* immer mehr durchsetzen. In der Morphologie kennzeichnet sich der *code parlé* unter anderem durch die eingliedrige Verneinung *pas* gegenüber *ne ... pas* aus oder fehlt das *passé simple*, das durch das *passé composé* ersetzt worden ist. Und in der Lexik wird beispielsweise die Verwendung von *bouquin* anstelle von *livre* im Gesprochenen angemessen empfunden und akzeptiert (vgl. Kolboom u.a. 2003: 94-98).

3.3.2.1.2.2 Der zweite Faktorenkomplex

a) Der Umfang des grammatikalischen Inventars⁹

Nach Kielhöfer & Börner gibt schon die Größe des paradigmatischen Inventars einen Hinweis auf eventuell auftretende Sprachlernprobleme: „Je größer die Menge der Zeichen, desto größer das Wahlproblem und damit auch vielleicht Lernproblem“ (Kielhöfer/Börner 1979: 101). So ist das Wahlproblem für eine französische Präposition zum Beispiel groß, da der Lerner zwischen *de, à, ø, pour, dans, sur, etc.* unterschieden muss.¹⁰

⁹ Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 101-102.

¹⁰ Diese Ausführungen über den quantitativen Umfang von Zeichen sind logisch. Dennoch notieren Kielhöfer & Börner in ihrem Kapitel „Der Umfang des grammatikalischen Inventars“ jedoch auch Ergebnisse, die im Widerspruch zu ihrem Titel stehen. Sie betrachten das Französische nicht allein sprachinhärent, sondern sprechen auch interlinguale Probleme an und bedienen sich der kontrastiven Analyse. Als Beispiel für den Umfang der Zeichen führen sie die Anzahl der grammatischen Genera an. Sprachen, die nur einen grammatischen Genus haben wie das Englische, sind einfacher zu lernen als Sprachen mit mehreren Genera wie das Französische oder das Deutsche. Bei der Überprüfung des Umfangs der grammatikalischen Inventare in der Fremdsprache wird ein Vergleich zu möglichen äquivalenten Inventaren in der Muttersprache gezogen und somit eine kontrastive Analyse betrieben, die primär von Merkmalen der Fremdsprache ausgeht. Dabei werden die Relationen Divergenz, Konvergenz und Symmetrie voneinander unterschieden (Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 101-102).

b) Die Komplexität von grammatikalischen Zeichen und Regeln¹¹

Regeln haben eine Stellung im Regelsystem; sie stehen in einer Regelhierarchie und sind interdependent. Daraus ergibt sich ihr Grad an Komplexität. Die Zeichen und Regeln stehen somit in einem Bedingungsgefüge; je größer die Anzahl der Bedingungen, desto größer ihr Grad an Komplexität. Hierbei lässt sich zwischen verschiedenen Komplexitätsstufen unterscheiden: die Komplexität des einzelnen Zeichens, die Komplexität im Zusammenspiel mehrerer Zeichen und Regeln im Satz, im Satzgefüge und zwischen Sätzen im Text.

Kielhöfer & Börner nehmen an, dass die Gesamtkomplexität größer ist als die Summe der einzelnen Komplexitätsfaktoren. Darüber hinaus gehen sie nicht von einer statischen Komplexitätshierarchie aus, sondern eher von dynamischen, sich verschiebenden Faktoren, da die Komplexitätsfaktoren auf jeden Lerner anders wirken. Zwar wirken die verschiedenen Faktoren unterschiedlich auf die Lerner, summativ kommt man jedoch auf eine feste Problemgröße.

Die Komplexität der Regel hängt nach Kielhöfer & Börner somit von der Anzahl der sprachlichen Anwendungsbedingungen ab. Dabei haben binäre Regeln der Form ‚Wenn A, dann B‘ den geringsten Komplexitätsgrad wie beispielsweise: ‚Wenn Pronomen auftreten, so stelle die Pronomen (das Pronomen) vor das Verb‘. Komplexe Regeln der Form ‚Wenn A und B und C ..., dann F‘ sind plurikonditional wie beispielsweise die folgende Regel im Französischen über die Pronomina: ‚Wenn mehrere Pronomen auftreten und darunter die Pronomen *me*, *lui* sind, so stelle *me* vor das Verb und *lui* als unverbundenes Pronomen hinter das Verb: *il me présente à lui.*‘ Sind darüber hinaus solche Regeln in längeren Sätzen und Satzgefügen umzusetzen, erhöht sich, wie oben schon erwähnt, die Komplexität mit der Satzlänge. Des Weiteren wird sie mit der Position größer, an der Operationen ausgeführt werden, da nach Kielhöfer & Börner die Satzmitte kritischer ist als Anfang und Ende eines Satzes, die einer genaueren Planung unterliegt.

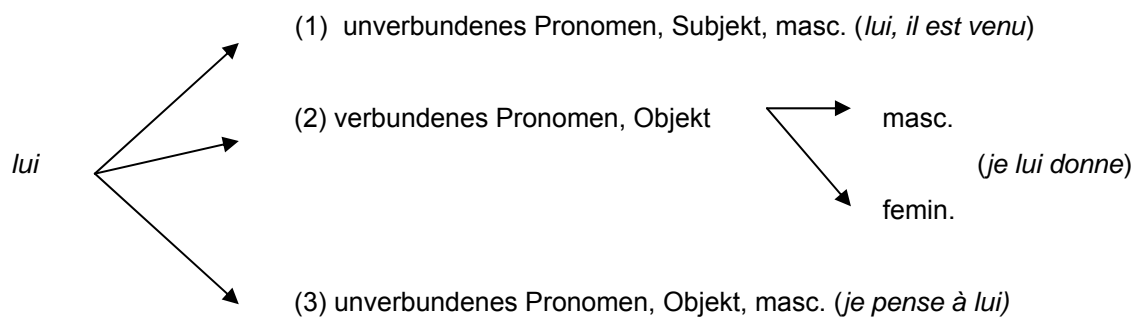
In einem weiteren Schritt unterscheiden sie zwischen formaler und semantischer Komplexität. Sie haben in ihrer Untersuchung feststellen können, dass formale Komplexität störanfälliger ist als semantische Komplexität und machen deshalb zwei unabhängige Gedächtnissprecher aus: das Formgedächtnis und das Inhaltsgedächtnis.

Jedoch scheint es, als ob Kielhöfer & Börner hier einen Denkfehler machen, denn eigentlich betrifft dieses Phänomen der Divergenz und Konvergenz eher die kontrastiven Faktoren und ist dementsprechend nicht bei den sprachinhärenten Faktoren, sondern vielmehr bei den kontrastiven Faktoren im System Sprache bei „Unterschiedliche Differenzierungen in einer in A existierenden Kategorie in B“ anzusiedeln (vgl. 26-28).

¹¹ Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 102-104.

Das Formgedächtnis, in dem morphosyntaktische Merkmale gespeichert sind, ist relativ instabil. Das Inhaltsgedächtnis, in dem semantische Merkmale gespeichert sind, ist stabiler. So ergaben die Untersuchungen von Kielhöfer & Börner, dass der *subjonctif*, wenn er formal motiviert ist, wie nach der Verneinung oder nach *que* störanfälliger ist als nach den Verben des Wollens, wo er semantisch motiviert ist. Somit ist also nicht allein die Menge der Merkmale und ihre Bedingungen entscheidend bei der Frage nach der Komplexität, sondern vor allem auch ihre Qualität.

Ein weiteres die Komplexität betreffendes Problem ergibt sich, sobald das Verhältnis zwischen der Form eines sprachlichen Zeichens und seiner Funktion gestört ist. Wenn eine Form unterschiedliche Funktionen übernimmt, somit vieldeutige Formen konstruiert, sind diese weniger leicht zu lernen als eindeutige Formen. Als Beispiel führen Kielhöfer & Börner die polyfunktionalen Pronomen *lui* und *leur* an. Die folgende Darstellung soll das von *lui* erschaffene Paradigma zeigen, das ein Wahl- und demnach ein Lernproblem darstellt:



(nach Kielhöfer/Börner 1979: 52)

Aufgrund derselben Form geraten die unterschiedlichen Funktionen in ein Konkurrenzverhältnis und stehen somit in gewisser Weise in einem Abhängigkeitsverhältnis, was wiederum ihre Komplexität ausmacht.

c) Die Allgemeinheit von grammatikalischen Zeichen und Regeln¹²

Unter der ‚Allgemeinheit‘ von Zeichen und Regeln verstehen Kielhöfer & Börner, dass diese einen großen Geltungsbereich haben und für große Klassen gelten. ‚Nicht-allgemein‘ bedeutet hingegen, dass es Sonderregeln und Regeln für Subklassen oder Einzelelemente gibt. Sonderformen sind beispielsweise die verschiedenen Formen der unregelmäßigen Verben; sie sind Relikte älterer Systeme. Kielhöfer & Börner führen auch diachronisch bedingte Sonderregeln für feste Syntagmen wie *avoir fait* an.

¹² Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 104-107.

Wenn Zeichen und Regeln einen bestimmten Allgemeinheitsgrad übertreffen, kann allerdings die semantische Funktion unwichtig werden,. So können rein formale Regeln unproblematisch werden, wenn sie generell genug sind wie zum Beispiel das Zeichen *de* nach Ausdrücken der Menge, beispielsweise *beaucoup de*. Problematisch sind dann vielmehr unmotivierete Sonderformen wie *bien des*. Während allgemeine formale Regeln mechanisch abrufbar und somit auch ökonomisch sind, sind Sonderregeln unökonomisch und verlangen stets das Abstecken von Geltungsbereichen.

Schwierig sind so auch die Infinitivanschlüsse der einzelnen Verben. Auch der Modus im Nebensatz nach den Verben des Hauptsatzes wird durch Regeln begrenzten Geltungsbereichs festgelegt und ist schwierig, denn obwohl die Regeln über Klassen von Verben operieren (Verben des Sagens versus Verben des Denkens versus Verben des Wollens), ist ihre Abgrenzung nicht eindeutig und es kommt zu Überschneidungen. Kielhöfer & Börner betonen allerdings, dass die Frage nach einem *tertium comparationis* die Voraussetzung für das Aufstellen möglicher Regelklassen und Regelhierarchien ist.

d) Die Gebrauchshäufigkeit von grammatikalischen Zeichen und Regeln¹³

Putzer notiert in seinem Kapitel „Der Einfluß systemhafter Merkmale auf die Erlernbarkeit von Sprachen“ folgendes:

Von großer Bedeutung dürfte in diesem Zusammenhang auch die Häufigkeit sein, mit der ein bestimmtes Ausdrucksmittel im Sprachgebrauch vorkommt, weil man mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen kann, daß die Lernenden mit häufig vorkommenden Ausdrucksmitteln rascher vertraut werden und ihre korrekte Verwendung mit größerer Sicherheit beherrschen. (Putzer 1994: 19)

Auch Kielhöfer & Börner bemerken diese Komponente bezüglich möglicher Schwierigkeiten. Während Putzer von „einer hohen Wahrscheinlichkeit“ spricht, belegen sie die Häufigkeit empirisch. Was versteht man genau unter der Gebrauchshäufigkeit von Zeichen und Regeln?

Systemlinguistisch sind alle Regeln und Zeichen ‚gleichberechtigt‘. Im realen Sprachgebrauch werden jedoch nicht alle Zeichen und Regeln gleich häufig benutzt: Einige wenige Elemente haben eine hohe Gebrauchshäufigkeit, viele andere haben nur eine seltene Gebrauchshäufigkeit.

Die Vorkommenswahrscheinlichkeit von Regeln und Zeichen ist im realen Sprachgebrauch sehr unterschiedlich und beeinflusst die Organisation des Sprachwissens. Dabei ist die Bezugsstruktur für eventuelle Regelhierarchien

¹³ Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 107-109.

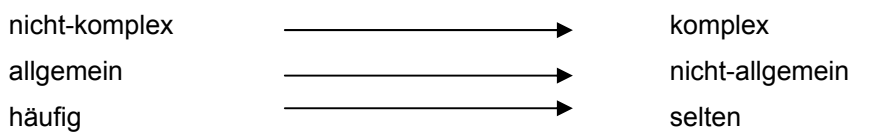
wahrscheinlich die Struktur, die am häufigsten vorkommt und die man sich dadurch einfacher merken kann. Da sich allerdings unter den häufigen Regeln und Zeichen auch Ausnahmen befinden, kommt es so dazu, dass eine Ausnahme zur Regel wird und somit die Wahrscheinlichkeitsstruktur der Sprache ihre Allgemeinerstruktur durchkreuzt. Kielhöfer & Börner sprechen hier von einem Konflikt zwischen dem Geltungsbereich und der Häufigkeit. Diesen Konflikt machen sie an zwei Beispielen deutlich, die hier kurz nachskizziert werden sollen:

Im *Français fondamental* gibt es 221 Verben der Klasse *aimer*. Dies sind 66% aller Verben des ausgezählten Korpus. Während der Geltungsbereich 66% ergibt, beträgt die Gebrauchsfrequenz dieser Klasse 9577x, d.h. 25% aller Verben des *Français fondamental*. Die Gebrauchsfrequenz ist somit relativ gering. Anders verhält es sich bei den fünf unregelmäßigen Verben *être, avoir, faire, dire, savoir*. Diese fünf Verben haben zusammen einen Geltungsbereich von 1,5%. Ihr Geltungsbereich ist demnach in einem Korpus von ca. 300 Verben sehr gering, ihre Gebrauchsfrequenz ist hingegen sehr hoch und beträgt 38% aller Verben. Demnach kommen diese fünf unregelmäßigen Verben häufiger vor als die 221 Verben der regelmäßigen Klasse *aimer*.

Somit schließen sich die Merkmale ‚allgemein‘ und ‚häufig‘ nicht aus, sie können vielmehr antagonistisch wirken. Auch andere Eigenschaften wie ‚komplex‘ und ‚allgemein‘ sind nicht immer komplementär.

Zusammenfassung

Neben dem Umfang des grammatikalischen Inventars unterscheiden Kielhöfer & Börner somit zwischen den folgenden drei möglichen Schwierigkeitsskalen:



Einfachheitspol —————→ Schwierigkeitspol

(nach Kielhöfer/Börner 1979: 108)

Hier wirken die verschiedenen Eigenschaften allerdings nicht immer gleichsinnig, sondern, wie oben beschrieben, durchaus auch antagonistisch. Des Weiteren betonen sie, dass die unterschiedlichen Merkmale verschieden stark auf die Lerner wirken und die Schwierigkeiten demnach nicht addiert werden dürfen. Dennoch belegen die beiden Autoren in ihrer Erhebung eine überindividuelle Problemkonstanz.

Sprachinhärente Faktoren spielen besonders in den stärker strukturierten Teilgebieten der Grammatik eine große Rolle, darunter beispielsweise die Regeln zum Infinitiv- und Objektanschluss oder die *accord*-Regeln des *passé composé* bei vorausgehendem Akkusativobjekt (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 100).

3.3.2.1.3 Die Verknüpfung der interlingualen und intralingualen Faktoren nach Kielhöfer & Börner (1979)

In der Literatur lassen sich die oben beschriebenen sprachinhärenten und kontrastiven Faktoren, die Lernprobleme verursachen können, mehrfach belegen. Jedoch allein Kielhöfer & Börner sehen nicht nur ein drittes sprachliches Lernproblem, sondern versuchen diese insgesamt nun drei Lernprobleme darüber hinaus zu hierarchisieren:

Nach Kielhöfer & Börner ergibt sich neben den sprachinhärenten und kontrastiven Faktoren ein weiteres Lernproblem, das sich aus ihrer Verknüpfung ergibt:

Diese Eigenschaften können wir in zwei sich überlappenden Bereichen untersuchen. Die Probleme sind interlingual/kontrastiv bedingt **und/oder** sie sind intralingual in bestimmten Eigenschaften der französischen Sprache begründet. (Kielhöfer/Börner 1979: 98; Hervorhebung nicht im Original)

Somit unterscheiden sie kontrastiv bedingte Faktoren, sprachinhärente Faktoren und sprachinhärente Faktoren, die durch kontrastive Faktoren zusätzlich erschwert werden. Dabei sehen sie die sprachinhärenten Faktoren, die durch kontrastive Faktoren zusätzlich erschwert werden, an erster Stelle einer möglichen Problemhierarchie. Auf einem zweiten Platz verorten sie die intralingualen Eigenschaften und auf dem dritten Platz das Problem der Kontrastivität (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 98). Der Grund für diese Hierarchisierung bzw. die dominante Rolle der sprachinhärenten Faktoren und die geringe Stellung der kontrastiven Faktoren begründen die Autoren damit, dass sich die Bedeutung der Kontrastivität im Laufe des Lernfortschritts ändert und die Kontrastivität nur im Zusammenhang mit intralingualen Faktoren wirksam ist (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 100).

Ihre Begründung und Hierarchisierung ist zu diskutieren. Es mag richtig sein, dass im Laufe der Zeit die Fremdsprache ihre Eigendynamik entwickelt und die sprachinhärenten Faktoren mit den kontrastiven oft eng verwoben sind. Dennoch scheint es etwas übereilt, den kontrastiven Faktoren solch eine geringe bzw. fast gar keine Rolle zuzuschreiben. Vor allem im Bereich der Aussprache, der Pragmatik und der Wortstellung spielen kontrastive Faktoren eine große Rolle. Darüber hinaus kontrastieren auch die drei grammatischen Bereiche Artikelsystem, die Tempora der

Vergangenheit und ausgewählte Modusstrukturen (*subjunctif* versus Konjunktiv) stark, da sie im Französischen komplexer als im Deutschen und jeweils anders strukturiert sind. Der Grund für die Minimierung der Eigenständigkeit der kontrastiven Faktoren liegt wahrscheinlich darin, dass 1979, das Erscheinungsjahr ihres Buches, gerade erst die Hypothese von Lado, dass Unterschiede zwischen zwei Sprachen zu Lernschwierigkeiten führen, während ähnliche Strukturen Lernerleichterung bringen, als falsch erklärt worden war. Es scheint, dass Kielhöfer & Börner in ihren Ausführungen die Nichtigkeit von Lados These vorführen wollen (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 98-100), sogar die kontrastiven Faktoren zurückzudrängen.

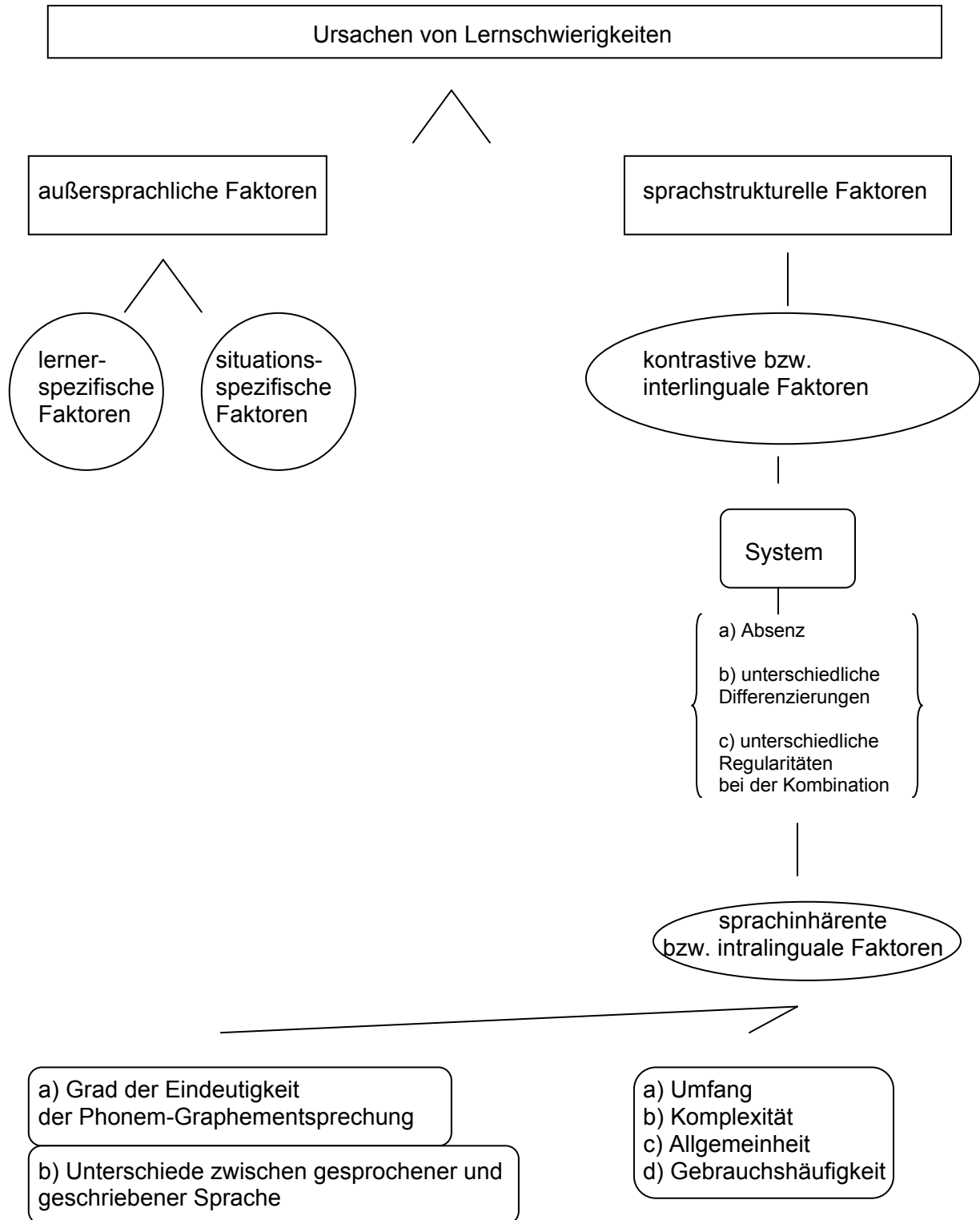
Kommen jedoch zu diesen kontrastiven nun zusätzlich sprachinhärente Faktoren, kann man sich ihrer Meinung anschließen und diese ‚Überlappung‘ besonders schwierig finden. Ein Beispiel dafür ist eventuell die Unterscheidung zwischen den französischen Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait*, denn selbst Muttersprachler machen in diesem Bereich Fehler. Der kontrastive Faktor besteht darin, dass das Deutsche die Unterscheidung nach der Abgeschlossenheit eines Ereignisses (Absenz: Aspekt) nicht kennt. Allerdings spielen auch sprachinhärente Faktoren bei der Wahl eines Tempus mit hinein, denn die Unterscheidung ist auch aufgrund der Kriterien der Komplexität, der Allgemeinheit, des Umfangs und der Häufigkeit schwierig: Bezüglich des *imparfait* sind es beispielsweise nicht nur Begleitumstände, die diese Verbform bedingen, sondern auch Gewohnheiten, Situationsschilderungen, Erklärungen oder Kommentare. Des Weiteren entsteht wahrscheinlich auch ein lernpsychologisches Problem, wenn der Lerner beispielsweise zwischen dem Hintergrund und dem Vordergrund einer Handlung selbständig unterscheiden muss. Der Satz *Ils avaient très peur* kann so je nach Situation und Textzusammenhang auch im *passé composé* stehen.

Das Zusammenspiel von sprachinhärenten und kontrastiven Faktoren findet man auch in anderen Bereichen. Beide Faktoren sind teilweise somit eng miteinander verwoben und eine eindeutige Zuordnung fällt oft schwer.

3.4 Zwischenfazit I

Kapitel 3 beschäftigte sich mit der Bestimmung der Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache aus didaktischer Sicht. Gleich anfangs wurde festgestellt, dass aus Lernerperspektive die ‚Schwierigkeit‘ einer Sprache keine absolute Größe ist und vielmehr *Lernschwierigkeiten* gemeint sind. Des Weiteren konnte man sehen, dass Ursachen von Lernschwierigkeiten komplex sind und Lernprobleme von vielen Faktoren beeinflusst werden. Um dennoch einen Überblick dieser Komponenten zu bekommen, wurde zu einer Dreiteilung tendiert, die zwischen lernerspezifischen und

situationsspezifischen (außersprachlichen) sowie sprachlichen Faktoren unterschied; dabei enthielt jede einzelne Komponente zahlreiche Subfaktoren:



Die Lernerkomponente ist fundamental, da hier 1. der Lerner als Individuum erfasst wird und 2. der Lerner eine Muttersprache in den Zweitspracherwerb mitbringt, auf deren Folie die Fremdsprache erlernt wird.

Die außersprachlichen und sprachlichen Faktoren der Schwierigkeit überlappen sich bei jedem Lerner in jeder Situation bei jedem sprachlichen Phänomen neu und produzieren in ihrer Mitte die Schwierigkeit. Dieser entstehende Kern ergibt sich aus den einzelnen Faktoren, die sich anscheinend bedingen, sich eventuell aufheben oder negativ beeinflussen können. Im diesem Sinne erkennt Düwell, dass man Lernschwierigkeiten in ihrem Lernprozess beispielsweise motivationell auffangen sollte (vgl. Düwell 2002: 178).

Die einzelnen erwähnten sprachlichen Probleme beziehen sich auf die Aussprache, einzelne Bereiche der Grammatik, der Wortschatzarbeit etc., die sich wiederum auf die vier im Fremdsprachenunterricht zu schulenden Grundfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben beziehen.

Während es in diesem Kapitel um die Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache ging und demnach also gewissermaßen um *mögliche* Ursachen für Lernprobleme, wird sich das folgende Kapitel *tatsächlich* vorhandenen sprachlichen Lernproblemen im Französischen widmen. Es wird diese offen legen und erklären.

4 Lernprobleme im Französischen

Les dieux avaient condamné Sisyphe à rouler sans cesse un rocher jusqu'au sommet d'une montagne d'où la pierre retombait par son propre poids. Ils avaient pensé avec quelque raison qu'il n'est pas de punition plus terrible que le travail inutile et sans espoir...

L'ouvrier d'aujourd'hui travaille, tous les jours de sa vie, aux mêmes tâches et ce destin n'est même pas absurde... (Camus 1942, zit. nach Becker 1996: 183)

„An diese Sätze des Mythos des Sisyphos von A. Camus mag so mancher Sprachlehrer denken, wenn er zum wiederholten Maße die gleichen oder ähnlichen Fehler in den Arbeiten seiner Schüler feststellt“ (Becker 1996: 183). Gewiss hat jeder Lerner „unterschiedliche Probleme beim Sprachenlernen“ wie ein Student in der Frage 6 der Umfrage selbst korrekt feststellte (vgl. Anhang 9.2). Während der eine beispielsweise vor allem den *subjonctif* schwierig findet, tut sich der andere besonders mit dem Gebrauch und der Bildung des *passé simple* schwer. Dennoch bezeugen empirische Untersuchungen, dass einige Bereiche der französischen Sprache gewissermaßen überindividuell Schwierigkeiten bereiten und deshalb besonders häufig anzutreffen sind. Wo liegen die sprachlichen Lernschwierigkeiten des Französischen,

die einige Bereiche der französischen Sprache zum ‚Dauerbrenner‘ im Klassenzimmer machen? Welche Kontraste und sprachinhärente Faktoren bereiten die meisten Schwierigkeiten? Putzer vermerkt bezüglich der auftretenden Schwierigkeiten folgendes: „Welche Faktoren tatsächlich in überindividuell relevantem Ausmaß Schwierigkeiten verursachen, läßt sich nur durch die Beobachtung größerer Lerngruppen erkennen“ (Putzer 1994: 9). Die Untersuchung der Fachliteratur nach empirischen Erhebungen, die Putzer hier anspricht, sowie die Offenlegung der Lernschwierigkeiten wird Thema des folgenden Kapitels sein.

4.1 Lernprobleme aus didaktischer Sicht

Düwell führt 1979 eine empirische Studie zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht Französisch durch, wobei er unter anderem auch die Bereiche untersucht, die beim Erwerb der französischen Sprache Schwierigkeiten bereiten. So wurden durch das Item 10 „Was findest Du an der französischen Sprache schwer?“ seiner Untersuchung die speziellen Bereiche sowie die einzelnen Aspekte des Französischen ermittelt werden, die den Schülern der Klassenstufen 8 und 10, die einen zweijährigen Abstand im Lernstadium haben, Schwierigkeiten bereiten (vgl. Düwell 1979: 113).

Um sprachliche Schwierigkeiten einer 8. Klasse ausfindig machen zu können, befragte er 606 Schüler an der Gesamtschule und am Gymnasium. 415 Schüler, darunter 244 Mädchen und 171 Jungen, beantworteten die Frage „Was findest Du an der französischen Sprache schwer?“, die eine folgende Hierarchisierung in Rangplätzen ermöglichte¹⁴:

1. Grammatik (Morphologie und Syntax)	231
2. Aussprache	120
3. Orthographie	53
4. Nichts	42
5. Akzente/Apostroph [...]	39
6. Wortschatz	27
7. Alles	12
8. Lesen	4
9. Hörverstehen	2
10. Sonstige Angaben	8

538

(Düwell 1979: 113)

¹⁴ Mehrfachnennungen waren möglich.

Bei den Bereichen der französischen Sprache, die einer 10. Klasse schwer fallen, befragte er 334 Schüler an Gymnasien, davon 175 Mädchen und 158 Jungen, welche zu einer folgenden Kategorisierung kamen:

1. Grammatik (Morphologie und Syntax)	239
2. Aussprache	63
3. Wortschatz	38
4. Orthographie	37
5. Nichts	31
6. Alles	10
7. Sprechen	6
8. Akzente/Apostroph [...]	3
9. Hörverstehen	2
10. Lesen	1
11. Andere Angaben	11

441

(Düwell 1979: 114)

In der 8. Klasse liegt die Grammatik mit 43% klar auf Platz 1 der Rangliste. Danach folgt mit 22% die Aussprache und mit 10% die Orthographie. Während sich in der Klasse 8 schon klar die Grammatik als schwierigster Bereich der französischen Sprache abzeichnete, geschieht dies in der 10. Klasse mit Schülern, die schon zwei Jahre länger Französisch lernen, noch deutlicher: Platz 1 belegt mit 54% die Grammatik, auf Platz 2 befindet sich in einem deutlichen Abstand die Aussprache mit 14%, danach folgt der Wortschatz sowie die Orthographie mit jeweils 8%.

In beiden Gruppen zählt somit die Grammatik (Morphologie und Syntax) an erster Stelle und die Aussprache an zweiter Stelle zu den schwierigsten Phänomenen des Erwerbs der französischen Sprache. In Klasse 8 folgen auf Platz 3 und 5 die Bereiche „Orthographie“ und „Akzente/Apostroph“. In Klasse 10 stehen an dritter und vierter Stelle „Wortschatz“ und „Orthographie“.

Abgesehen von den speziellen Bereichen des Französischen fragte Düwell auch nach einzelnen Aspekten, die Schwierigkeiten bereiten. In Klasse 8 waren dies unter anderem die Ausnahmen der Grammatik, die (unregelmäßigen) Verben und ihre Endungen, die Aussprache und die Satzmelodie, das Schreiben bestimmter Wörter, das Vokabellernen oder die Wörter (vgl. Düwell 1979: 115). In der 10. Klasse taten sich unter anderem folgende Aspekte auf: die schwierigere französische Grammatik im Vergleich zum Englischen, die große Anzahl von Ausnahmen in der Grammatik, die große Anzahl der Zeiten, der Konjunktiv, die Aussprache und ihre Schnelligkeit, das

Vokabellernen, die verschiedenen Bedeutungen der Wörter, die Rechtschreibung oder die Endungen (vgl. Düwell 1979: 115).

Nach Düwell liegt die Hauptschwierigkeit somit in der französischen Grammatik. Dort sind es vor allem die zahlreichen Ausnahmen, die Verben und ihre Endungen sowie die Zeiten, die die Schüler belasten. Die Ergebnisse aus Düwells Studie sind heute noch gültig:

Auch Zimmer sieht die Hauptschwierigkeiten der französischen Sprache in der Grammatik, dort vor allem in dessen umfangreicher Flexionsmorphologie und in seinen nuancierten Tempus-Aspekt-Beziehungen (vgl. Zimmer 1989, zit. nach De Florio-Hansen 1995: 358). Probleme im Anfangsunterricht Französisch sind nach Lübke vor allem die Sonderzeichen, der Genus, die Pluralzeichen, die Verbformen und die naheliegenden Interferenzen (vgl. Lübke 1992: 54-60), d.h. die Grammatik und die Rechtschreibung. Bittners Untersuchung 2003 zeigt ebenfalls auf, dass von den 224 Befragten, die Französisch als zu schwierig empfanden, 78 unter ihnen geltend machten, dass ihnen die Grammatik zu kompliziert sei (vgl. Bittner 2003: 344). Bausch u.a. zeigen zusammenfassend die Hauptproblembereiche für deutsche Französischlerner auf, wobei die Grammatik als Hauptschwierigkeit dominiert (vgl. Bausch u.a. ⁴2003: 536-537).

Am ausführlichsten zeigt Meißner (vgl. 1998: 250-252) „kritische Zonen zum Faktor Sprache [auf], in welchen deutschen Lernern verstärkt Verstöße gegen die Norm der französischen Sprache unterlaufen“ (Meißner 1998: 250). Er unterteilt in lautliche, graphematische, morphologische und morphosyntaktische Problemzonen sowie kritische Zonen, die die Lexis betreffen. Zu den lautlichen Problemzonen zählt er den Nasalbereich, die Vokalanreihung, die *liaison*, die französische *chaîne parlée* und die Homophonie. Bei den graphematischen Problemzonen nennt er unter anderem die Ambiguitäten im Laut-Schrift-Verhältnis, nicht-hörbare Graphematisierungen und kaum nachvollziehbare Irregularitäten bei der Genusmarkierung. Lexikalisch bedingte kritische Bereiche sind nach Meißner konkurrierende Formen zwischen buch- und erbwörtlichem Bestand, die Neigung der französischen Sprachlenkung, moderne Interlexeme nicht zuzulassen, so dass es zu undurchsichtigen französischen Bildungen kommt und erhebliche Formabweichungen zwischen den Formen des *français parlé* im Sinne der statistischen Norm und dem *français écrit* entstehen.

Die Mehrzahl der Problemzonen des Französischen nehmen aber auch nach Meißner die morphologischen und morphosyntaktischen Bereiche der französischen Sprache ein. Hier nennt er unter anderem die Kategorisierung der Substantive nach zwei Genusklassen, die Einteilung der Verben nach drei Konjugationsklassen sowie

zahlreichen unregelmäßigen Formen und das stark differenzierte morphologische System mit deutlichen Formdivergenzen im Konjugationsbereich. Des Weiteren führt er die semantischen Differenzierungen im Bereich der Wortbildung an und die stark eingeschränkte Substantivierung von Infinitiven verbunden mit der Auflage, die Ersatzformen zu kennen. Darüber hinaus benennt er die Kongruenzen mit kaum mehr nachvollziehbarer graphischer Differenzierung, Konkurrenz der Formen beim Anschluss des logischen Subjektes in passivischen Sätzen, redundante Negationsformeln und hiermit verbunden Ambiguitäten bei der Anordnung der Wörter, die stark formale Differenzierung im Bereich des Imperativs im Zusammenspiel mit dem Pronominalsystem oder die Rhema-Thema- versus Thema-Rhema-Anordnung als Lernproblem.

4.2 Lernprobleme aus studentischer Sicht : Auswertung von Frage 8 der Umfrage

Zu Frage 8: „Wenn du an deine Mitschüler denkst: Was alles hat ihnen am Französischen und beim Erlernen des Französischen Schwierigkeiten bereitet?“

Platz 1 einer sich aus der Auswertung der Frage ergebenden Hierarchisierung der Lernschwierigkeiten belegt deutlich die Grammatik. Erst in einem großen Abstand folgen die Aussprache und die Fertigkeit Sprechen. Dabei sind es im Bereich der Grammatik nach der Meinung der Studenten hauptsächlich die Zeiten, der *subjonctif* und die Verbkonjugation, die kritisch sind, aber auch das *passé composé*, die Pronomen und die zahlreichen Ausnahmen. Gründe für die besonders hohe Schwierigkeit der französischen Grammatik sehen die Studenten in der Tatsache, dass sie aufeinander aufbaut und in ihrer Komplexität.

Wie die empirischen Untersuchungen der Didaktiker erkennen die Studenten, dass die Grammatik wohl die Hauptschwierigkeit für die Schüler darstellt. Darüber hinaus decken sich die schwierigen Bereiche der Studenten mit denen der Didaktiker. Die Studierenden zeigen hier somit ein gutes Gespür für mögliche Probleme. Sie können sich anscheinend in die Schüler hineinversetzen und dementsprechend später diese Lernprobleme antizipieren.

Nach der studentischen Sicht und den empirischen Erhebungen kann festgehalten werden, dass sich **die Grammatik** klar **als die Hauptschwierigkeit des Französischen** abzeichnet.

4.3 Ursachen spezieller Lernprobleme im Französischen (an zwei Beispielen)

Zur besseren Verständlichkeit der auf Schülerseite entstehenden Lernschwierigkeiten soll nun ein vor allem kontrastiv bedingtes Lernproblem und ein eher sprachinhärent bedingtes Lernproblem im Folgenden genauer dargestellt werden. Als kontrastives Problem wird der unterschiedliche Gebrauch der französischen Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* und als sprachinhärentes Problem die französischen Personalpronomen gewählt.

Es wurde sich für diese beiden speziellen Lernprobleme entschieden, da sie ein Lernproblem auf Seiten der Grammatik sind, welches nach Schülersicht das Hauptproblem der französischen Sprache darstellt. Darüber hinaus gehören die beiden gewählten Schwierigkeiten zu den ‚Dauerbrennern‘ im Französischunterricht und sogar noch an der Hochschule; beide tauchten in den empirischen Untersuchungen der Didaktiker und in der Umfrage unter Französischstudierenden auf.

4.3.1 Der unterschiedliche Gebrauch der Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait*

Der Vergleich deutscher und französischer grammatischer Strukturen erscheint auf den ersten Blick unproblematisch, denn beide Sprachen sind typologisch verwandt und verfügen dementsprechend über verwandte sprachliche Kategorien wie das Tempus. Betrachtet man jedoch die Kategorie Tempus genauer, so erkennt man, dass sie inhaltlich in den Einzelsprachen unterschiedlich ausgeprägt sind: Die Tempora haben zwar im Französischen wie im Deutschen etwas mit Zeit zu tun, aber dieses Merkmal reicht nicht aus, um die Einheitlichkeit der Kategorie zu gewährleisten, da es bei der Gegenüberstellung zu erheblichen interlingualen Asymmetrien, Divergenzen und kategorialen Verschiebungen kommt (vgl. Kolboom u.a. 2003: 276). So kann der Sprecher im Französischen neben dem Bezug zum Sprechzeitpunkt einen weiteren Bezugspunkt wählen und durch bestimmte Verbformen auch die Art und Weise, wie etwas geschehen ist, ausdrücken. Die Grammatik nennt diese Information **Aspekt**. Diese unterschiedlichen Einstellungen können im Französischen durch die Opposition des Tempuspaars *passé composé* versus *imparfait* ausgedrückt werden (vgl. Nieweler 2006b: 37). Das Deutsche kennt eine solche Unterscheidung nicht. Was versteht man genau unter der Kategorie Aspekt?

4.3.1.1 Zur verbalen Kategorie ‚Aspekt‘

Bußmann definiert Aspekt im „Lexikon der Sprachwissenschaft“ wie folgt:

Aspekt [lat. *a-spectus* >An-blick<, >Betrachtungsweise<; russ. *vid*]. Verbale Kategorie, die sich auf die interne zeitliche Struktur oder andere inhaltliche Merkmale von

Verbbedeutungen bezieht und die (im Unterschied zur → Aktionsart im engeren Sinne) in der Morphologie einzelner Sprachen grammatikalisiert ist. Eine grundlegende A.-Unterscheidung ist → Imperfektiv vs. Perfektiv, wodurch ein Vorgang entweder als ein zeitlich nicht weiter strukturierter, kontinuierlicher Verlauf oder als ein in Phasen gegliederter Verlauf mit Spezifizierung der Endphase präsentiert werden kann. Über ein gut ausgebautes A.-System verfügen vor allem slaw. Sprachen (in denen ganze Klassen von Verben mittels Präfixe perfektive Varianten und mittels Suffixe imperfektive Varianten bilden können) und das Engl., das für die meisten Verben eine progressive Form entwickelt hat: *I sing* vs. *I'm singing* (→ Progressiv). (Bußmann ³2002: 99)

Der Verbalaspekt ist ein Phänomen, das in den slawischen Sprachen, wie dem Russischen, Ukrainischen, Polnischen oder Serbischen, noch besonders ausgeprägt ist. So tauchte der Terminus *aspect* auch erstmals als Übersetzung des russischen *vid* in der *Grammaire raisonnée*, St. Petersburg (1828-29) von Reiff, auf. *Vid* ist eine Lehnübersetzung des griechischen *eidos* „mit dem ursprünglich „Formkategorien innerhalb des verbalen und nominalen Derivationssystems in ihrem formalen Gegensatz zu den nicht abgeleiteten Grundwörtern“[...] [bezeichnet wurden]“ (Pollak 1960: 33, zit. nach Klein 1974: 76). Das Resultat einer zweifachen Lehnübersetzung (*eidos – viv – aspect*) ist der heutige Aspektbegriff, dem es vor allem um eine formale Charakterisierung einer grammatischen Kategorie geht (vgl. Klein 1974: 76).

Die slawischen Sprachen besitzen in ihrem Verbalsystem die Möglichkeit, jedes Verb auf jeder Zeitstufe mit zwei morphologisch differenzierten Formen zu charakterisieren. „Diese nicht-temporale morphologische Differenzierung des Verbs mit Hilfe von Formen, die zueinander in Opposition stehen, nennt man *Verbalaspekt* oder schlichtweg *Aspekt*“ (Klein 1974: 77).

Die romanischen Sprachen haben vom Lateinischen ein System aspektdifferenzierender Formen geerbt, jedoch nur ein unvollständiges Register. Während die slawischen Sprachen jedes Verb auf jeder Zeitstufe mit zwei morphologisch differenzierten Formen kennzeichnen können, verfügt das französische Tempussystem jedoch nur im beschränkten Maße über die Kategorie Aspekt. Diese existiert ausschließlich im System der Vergangenheitstempora, dem *passé composé* und dem *imparfait*, zudem ist sie nicht in der Morphologie der französischen Sprache grammatikalisiert.¹⁵

Bei Bußmann hieß es: „Eine grundlegende A.-Unterscheidung ist → Imperfektiv vs. Perfektiv“ (Bußmann ³2002: 99). Was versteht man unter dieser Aspektdualität? Nach

¹⁵ Aufgrund der Tatsache, dass Aspekt eine morphologische Kategorie ist und demnach in jeder Verbform enthalten sein muss, das Französische allerdings nur beim *passé composé* und *imparfait* diese Differenzierung macht, ist es umstritten, im Französischen von Aspekt zu sprechen. Diese Diskussion soll hier jedoch außer acht gelassen werden.

den russischen Grammatiken versteht man unter ‚perfektiv‘ und ‚imperfektiv‘ das Folgende:

- perfektiver Aspekt (p): Der Sprecher richtet seinen Blick gleichsam von außen her auf die Handlung, die als begrenztes, fest umrissenes Geschehen in seinem Blickfeld liegt [...]. Die Dauer der Handlung spielt dabei keine Rolle.
- imperfektiver Aspekt (i): Der Sprecher versetzt sich gleichsam in den Handlungsablauf hinein. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Handlung begrenzt oder nicht begrenzt ist[...]. (Klein 1974: 78)

So können Sätze wie *Er lag im Sterben* und *Er ist tot* in den slawischen Sprachen mit Hilfe der Aspektualität durch nur ein Verb ausgedrückt werden. Auch im Französischen liefert der Verbalaspekt somit – wie beispielsweise beim Satz *Elle téléphonait quand il ouvrit la porte* – eine zusätzliche grammatische Bedeutung, d.h. eine qualifizierende lexikalische Grundbedeutung eines Verbs (vgl. Klein 1974: 79). Somit stehen die Aspekte in einer binären Korrelation (perfektiv/imperfektiv). Dabei ist das merkmalfache Glied dieser aspektuellen Opposition das Perfektiv, welches einen Prozess als einheitliches, abgeschlossenes Ereignis darstellt; dem imperfektiven Glied fehlt diese zusätzliche Bedeutung (vgl. Klein 1974: 79).

4.3.1.2 Die Leistungen der Vergangenheitstempora: Deutsch und Französisch im Vergleich

Bei der Gegenüberstellung der deutschen und französischen Vergangenheitstempora¹⁶ wird das System der Sprache verglichen. Das *tertium comparationis*, d.h. die Grundlage für den Vergleich des *imparfait* und *passé composé* auf französischer Seite mit dem Perfekt und dem Präteritum auf deutscher Seite, ist der gemeinsame Zeitwert: Alle Tempora kennzeichnen die erste Vergangenheitsstufe (vgl. Kolboom u.a 2003: 278). Der Kontrast der Vergangenheitstempora besteht darin, dass das Französische die verbale Kategorie Aspekt enthält, während diese im Deutschen fehlt. Somit ist eindeutig ein Kontrast im System festzustellen, der sich vom Französischen her betrachtet als Absenz im Deutschen erklären lässt.

Der weitere Tempusvergleich soll nach den Leistungen der Tempora im Deutschen und Französischen fragen, wobei die folgenden sprachlichen Ebenen unterschieden werden:

¹⁶ Neben den Vergangenheitstempora *passé composé* und dem *imparfait* existiert natürlich auch das *passé simple*. Da in der Schule das klassische Lernproblem aber in der Opposition zwischen den beiden ersten Tempora gesehen wird, beschränken sich die Ausführungen auf das *passé composé* und das *imparfait*.

- Semantik (Tempora informieren über Sachverhalte);
- (Text-) Syntax (Tempora informieren über die Beziehungen zwischen Sinneinheiten im Text);
- Pragmatik (Tempora informieren über das Verhältnis zwischen Sprecher/Hörer und Aussage bzw. Sachverhalt). (Blumenthal ²1997: 49)

a) Die semantische Ebene¹⁷

Im Französischen wird zwischen Abgeschlossenheit und Nicht-Abgeschlossenheit aspektuell unterschieden. Für die Abgeschlossenheit (perfektiver Aspekt) wird das *passé composé* und für die Nicht-Abgeschlossenheit (imperfektiver Aspekt) das *imparfait* verwendet. Das *passé composé* kennzeichnet dabei den ereignishaften Vordergrund, während das *imparfait* den zuständlichen und situationellen Hintergrund beschreibt. Somit haben die beiden französischen Tempora gegensätzliche semantische Werte und daher eine Aufgabe der Reliefgebung. Der folgende Textausschnitt soll dies unkommentiert veranschaulichen:

Le dimanche, j'ai eu de la peine à me réveiller et il a fallu que Marie m'appelle et me secoue. Nous n'avons pas mangé parce que nous voulions nous baigner tôt. *Je me sentais* tout à fait vide et *j'avais* un peu mal à la tête. Ma cigarette *avait* un goût amer. (Camus 1942a, zit. nach Blumenthal ²1997: 52; Hervorhebung nicht im Original)

Dieser semantische Gegensatz existiert im deutschen Tempussystem nicht; das Deutsche hat kein Imperfekt. Daher gehen bei der Übersetzung vom Französischen ins Deutsche Informationen verloren bzw. müssen verbale Hilfsmittel herangezogen werden: *Il lisait quand le téléphone a sonné* ergibt übersetzt *Er war beim Lesen, als (plötzlich) das Telefon klingelte* (Kolboom u.a. 2003: 278).

b) Die syntaktische Ebene¹⁸

Im Französischen wird die zeitlich-kausale Abfolge durch aufeinander folgende Formen des *passé composé* abgebildet; diese werden dynamisch genannt. Hierbei bildet der erste Sachverhalt die Voraussetzung für den zweiten. Dynamik als eine von den Verbformen getragene Eigenschaft bedeutet, dass die Abfolge der Sprachzeichen eine linear vorgestellte Wirklichkeit, das zeitliche und oft kausale Fortschreiten der Ereigniskette widerspiegelt: *En descendant, nous avons frappé à la porte de Cécile. Elle nous a répondu qu'elle descendait.*

Das *imparfait* spiegelt in der Regel die Gleichzeitigkeit der Aktionen wider (Statik): *J'avais mal à la tête et je ne me sentais pas très bien.*

¹⁷ Vgl. Blumenthal ²1997: 50-52.

¹⁸ Vgl. Blumenthal ²1997: 52-55.

Im Deutschen wird in der Tempusgebung die zeitliche Abfolge durch das Präteritum eingeebnet und verliert dadurch an Dynamik: *Beim Hinuntergehen klopfen wir an Céciles Tür. Sie antwortete, sie komme gleich.*

c) Die pragmatische Ebene^{19, 20}

Im Französischen erfolgt beim *imparfait* die Erzählung vom Standpunkt der Vergangenheit aus, wodurch kein Bezug zum Hier und Jetzt gegeben ist. Beim *passé composé* hingegen wirft der Erzähler aus seiner subjektiven Gegenwart des Schreibmoments einen Blick zurück in die Vergangenheit. Der Unterschied liegt somit in der Sicht der Dinge und betrifft also ihren pragmatischen Bezug zum Hier und Jetzt des Sprachbenutzers. Diese beiden Standpunkte nennt man ‚Gegenwartssicht‘ (*passé composé* - typisch für den *discours*) und ‚Vergangenheitssicht‘ (*imparfait* – typisch für den *récit*). Folgender Textauszug soll die pragmatische Ebene im Französischen unkommentiert erläutern:

J'étais fou de joie: à moi ces voix séchées dans leurs petits herbiers, ces voix que mon grand-père ranimait de son regard, qu'il entendait, que je n'entendais pas! Je les écouterai, je m'emplirai de discours cérémonieux, je saurais tout. On me laissa vagabonder dans la bibliothèque et je donnai l'assaut à la sagesse humaine. C'est ce qui m'a fait. Plus tard, j'ai cent fois entendu les antisémites reprocher aux juifs d'ignorer les leçons et les silences de la nature [...]. (Sartre 1964, zit. nach Blumenthal²1997: 49; Hervorhebung nicht im Original)

Der Unterschied in der Sicht der Dinge kann auch im Deutschen problemlos dargestellt werden. Hier wird die Vergangenheitssicht durch das Präteritum ausgedrückt und die Gegenwartssicht durch das Perfekt, was die Übersetzung des Zitates zeigt:

Ich war verrückt vor Freude: jetzt hatte ich sie für mich, diese getrockneten Stimmen in ihren kleinen Herbarien, diese Stimmen, die mein Großvater durch seinen Blick zum Klingen brachte, die er hörte, die ich nicht hörte! Ich sollte sie hören, ich sollte mich erfüllen mit ihren formvollen Reden, ich sollte alles wissen. Man ließ mich in der Bibliothek vagabundieren, und ich stürmte los auf die menschliche Weisheit. So bin ich geworden. (Sartre 1964, nach Blumenthal²1997: 49; Hervorhebung nicht im Original)

4.3.2 Die französischen Personalpronomen²¹

Bei den französischen Personalpronomen muss man unterscheiden zwischen den verbundenen direkten Objektpronomen *me, te, le, la, nous, vous, les*, den verbundenen indirekten Objektpronomen *me, te, lui, nous, vous, leur*, den verbundenen

¹⁹ Vgl. Blumenthal²1997: 50-51.

²⁰ Die Pragmatik gilt als fundamental wichtig für den Ausdruck der Vergangenheit, da diese nur in Bezug auf das Hier und Jetzt des Sprachnutzers funktioniert und eben dies in der Pragmatik diskutiert wird.

²¹ 4.3.2 wie auch 4.3.2.1, 4.3.2.2, 4.3.2.3 vgl. Klein/Kleineidam 1989, Confais²1980.

Reflexivpronomen *me, te, se, nous, vous, se*, den verbundenen Pronominaladverbien *y, en*, dem verbundenen neutralen Pronomen *le*, den unverbundenen betonten Pronomen *moi, toi, lui/elle, nous, vous eux/elles* und den unverbundenen Reflexivpronomen *soi*.

Aufgrund des großen Umfangs und der Komplexität der französischen Personalpronomen wird in den folgenden Ausführungen auf Vollständigkeit verzichtet. Vielmehr soll der Leser in die auf Schülerseite entstehende Problembereiche eingeführt und für mögliche Problembereiche sensibilisiert werden. Dabei wird vor allem das Niveau der Schüler berücksichtigt und so bei den Ausnahmen und Sonderregeln, die die Komplexität eines sprachlichen Zeichens betreffen, auf die Regeln eingegangen, die sich auch in Schulgrammatiken finden.

Neben sprachinhärenten Schwierigkeiten sind bei den französischen Personalpronomen auch kontrastive beteiligt, die jedoch hier nicht thematisiert werden sollen.

Die folgende Untersuchung wird an die Analyse von Kielhöfer & Börner (vgl. 1979: 44-61) anknüpfen, die den Umfang, die Komplexität und die Allgemeinheit der Pronomen und ihrer Regeln, d.h. ihre Verwendung sowie ihre Stellung, psycholinguistisch und lernpsychologisch zu bestimmen versuchten. Dementsprechend wird hauptsächlich auch auf sie Bezug genommen.

Leider untersuchten die Autoren nicht ihre Häufigkeit, weshalb sich auch die folgende Analyse nur auf die drei oben genannten sprachinhärenten Bereiche beziehen wird.

4.3.2.1 Der Umfang des grammatikalischen Inventars

Die obige Unterteilung in verbundene direkte Objektpronomen, verbundene indirekte Objektpronomen, verbundene Reflexivpronomen, verbundene Pronominaladverbien, das verbundene neutrale Pronomen, unverbundene betonte Pronomen und unverbundene Reflexivpronomen verweist auf die große Anzahl der Personalpronomen, die auf ein erhebliches Wahlproblem auf Schülerseite und demnach größere Irrtumswahrscheinlichkeit schließen lassen. Das Item (3) *Parle à tes amis de cette affaire* der empirischen Erhebung von Kielhöfer & Börner mit der Aufgabe *Remplacez les noms par les pronoms!* beispielsweise veranschaulicht, dass bei der Lösung der Aufgabe fast alle existierenden Pronomen von den Schülern herangezogen wurden.

4.3.2.2 Die Komplexität der grammatikalischen Regeln und Zeichen

Aber nicht allein der Umfang der Pronomen stellt Probleme dar, vor allem schafft die Komplexität Schwierigkeiten. Wie beschrieben wurde, rührt die Komplexität daher, dass Formen und Regeln voneinander abhängen, sie in einem Bedingungsgefüge stehen. Je größer die Menge der Abhängigkeiten, desto größer ist die Komplexität.

Wie in Kapitel 3.3.2.1.2.2 erklärt, haben binäre Regeln, die die Stellung der Pronomen im Satz betreffen, noch einen eher geringeren Komplexitätsgrad: „Wenn Pronomen auftreten, so stelle die Pronomen (das Pronomen) vor das Verb“ (Vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 103). Komplexe Regeln sind plurikonditional und haben beispielsweise die schon bereits erwähnte folgende Form: „Wenn mehrere Pronomen auftreten und darunter die Pronomen *me*, *lui* sind, so stelle *me* vor das Verb und *lui* als unverbundenes Pronomen hinter das Verb: *il me présente à lui*“ (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 51). Letztere sind komplexer und somit schwieriger. Werden mehrere Pronomen gleichzeitig gebraucht, treten sie in gegenseitige Abhängigkeiten. Die französische Grammatik oktroyiert den Pronomen somit eine strenge Reihenfolge, die in vielen Schulgrammatiken oft als Wimpel dargestellt wird.

Des Weiteren haben die Pronomen deiktische Funktion und verweisen in der Referenz auf die Kategorien Person, Numerus, Genus, die verschiedene Ausprägungen haben können: 1. , 2. oder 3. Person, Singular oder Plural, maskulin oder feminin. Kielhöfer & Börner stellen in ihrer Untersuchung fest, dass Schwierigkeiten auf Schülerseite entstehen, wenn die Funktions-Formbeziehungen gestört sind. In den Lernerantworten ist auffällig, dass die Formen, die eine Funktion nicht ausdrücken, störanfällig sind. So neutralisieren die Pronomen *lui*, *leur* beispielsweise die Genusmerkmale. Für die Lerner ist in der Untersuchung von Kielhöfer & Börner *lui* doch vor allem maskulin markiert, was bei einer femininen Referenz zu Formen wie *à elle* führt. Nach Kielhöfer & Börner zieht der Lerner eindeutige Beziehungen zwischen Form und Funktion vor. Die erhöhte Komplexität von *lui*, *leur* sehen die Autoren darin, dass sie implizite Funktionen in sich tragen und damit als Zeichen semantisch komprimierter sind als andere Pronomen (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 51). Aufgrund derselben Form geraten unterschiedliche Funktionen in ein Konkurrenzverhältnis, was nach Kielhöfer & Börner eine höhere Komplexität zur Folge hat.

So übernimmt *lui* beispielsweise unterschiedliche Funktionen, wie in 3.3.2.1.2.2 schon aufgezeigt wurde. Neben *lui* hat aber besonders auch *leur* die unterschiedlichen Funktionen als 1. verbundenes Pronomen (Objekt, Plural, maskulin oder feminin: *je leur donne*) und 2. Possessivpronomen. Als Possessivpronomen hat es graphisch eine Pluralmarkierung *leur/leurs* (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 52).

Polyfunktionale Pronomen erschweren das Wahlproblem und provozieren so einen Irrtum.

4.3.2.3 Die Allgemeinheit der grammatikalischen Regeln und Zeichen

Auffällig bei den Pronomen sind auch ihre Stellungsmerkmale, die morpho-syntaktische Störungen hervorrufen. Während die unverbundenen Pronomen am Satzende stehen (Beispiel: *Elle pense à lui.*), gibt es bei den verbundenen Pronomen einige Unterschiede. Die allgemeine Ststellungsregel besagt hier, dass im Französischen die Pronomen vor dem konjugierten Verb stehen (Beispiel: *Il lui demande.*). Die Voranstellung gilt als allgemein und demnach als einfach für den Lerner.

Jedoch gibt es einige Sonderregelungen: Beim bejahten Imperativ und Infinitivkonstruktionen stehen die Pronomen nach dem konjugierten Verb (Beispiel: *Il va l'aider. Donne-le-moi!*). Diese Sonderregeln sind schwieriger als die allgemeine Regel, da sie unregelmäßig sind. Eine unentschiedene Stellung nimmt in dieser Hierarchie der verneinte Imperativ ein, wo die Pronomen im Gegensatz zum bejahten Imperativ wieder vor dem Verb stehen (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 106).

Darüber hinaus existieren Ausnahmen bei der Stellung der Pronomen. Die erste Ausnahme betrifft die Verben der Wahrnehmung wie zum Beispiel *voir/regarder/entendre/écouter qn faire qc*. Kommt eine pronominale Ergänzung in einem Satz vor, steht diese vor dem konjugierten Verb (Beispiel: *Tu les as vu jouer?*). Wenn das konjugierte Verb und der Infinitiv jeweils eine pronominale Ergänzung haben, stehen diese vor dem Verb auf das sie sich beziehen. (Beispiel: *Je les ai entendues en parler.*) Der Geltungsbereich für diese Regel ist klein und daher als schwierig auszumachen.

Eine weitere Ausnahme stellen die beiden Infinitivkonstruktion *laisser qn faire qc* und *faire faire qc à qn* dar. Haben *laisser faire* und *faire faire* ein oder mehrere Objekte, die ersetzt werden sollen, so stehen die jeweiligen Objektpronomen vor der konjugierten Form des Verbs von *laisser* bzw. *faire*. (Beispiel: *Elle la laisse sortir.; Elle les leur fait oublier.*) Auch diese Regel hat einen kleinen Geltungsbereich und gilt als schwierig.

4.4 Zwischenfazit II

In Kapitel 3 konnte man sehen, weshalb der Lerner eventuell bestimmte Bereiche der französischen Sprache als schwierig empfinden könnte. Hier wurden neben außersprachlichen Faktoren, kontrastive und sprachinhärente Ursachen angeführt. Im 4. Kapitel wurden Bereiche der französischen Sprache aufgezeigt, die deutschen Lernern tatsächlich am meisten Schwierigkeiten bereiten. Es wurde festgestellt, dass die Grammatik für die Schüler die Hauptschwierigkeit darstellt und es wurde

beispielhaft die Problematik der französischen Personalpronomen sowie der beiden Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* genauer analysiert. Kurz, der **Grund des Fehlerortes** der sprachlichen Schwierigkeiten ist Hauptinteresse der Untersuchungen gewesen.

Dabei sind es vor allem Kontraste, die leicht von den Schülern vergessen werden, Ähnlichkeiten zur Muttersprache, aber auch die Komplexität, die Allgemeinheit und der Umfang der Zeichen und Regeln, die Lernende verwirren.

Das entstehende Lernproblem auf Schülerseite schlägt sich in fehlerhaften Äußerungen nieder. Wie sehen diese Fehler auf Schülerseite aus? Zur Beantwortung dieser Frage wird sich zuerst mit der **Fehlerart** der Lernschwierigkeiten auseinandergesetzt, um sie in einem zweiten Schritt die Fehlerart linguistisch zu deuten.

5 Zur Bewältigung von Lernproblemen durch den Lerner im Lernprozess

5.1 Zur Fehlerart sprachlicher Lernprobleme

Die Fehlerart der Lernschwierigkeiten gibt an, welcher von vielen Fehlern gemacht wird, d.h. welches Wort, welche Konstruktion oder welche Reihenfolge statt der korrekten Form gewählt wurde (vgl. Kielhöfer/Börner 1979: 12). Dabei handelt es sich meist um zusammenfassende Darstellungen von Fehlern, die auf den sprachlichen und nicht-sprachlichen Ebenen (z.B. Intonation, Akzent, Rhythmus) festgestellt werden und die eine Fehlertypisierung gewähren. Zu der Form der Fehler gehören beispielsweise die Auslassung, die Einfügung, die Vertauschung, die Kontamination, die Übergeneralisierung, die Doppelmarkierung, die Archiformen, alternierende Formen oder Permutationen (vgl. Henrici/Zöfgen 1993: 5).

Aufgrund der Fülle der existierenden Fehlerarten in den Problembereichen der französischen Sprache soll ein kurzer Ausschnitt der häufig auftretenden Fehler im Bereich der Grammatik genügen, um einen Einblick in die sprachliche Bewältigung einiger Lernprobleme der Lerner, die in Kapitel 4 ausfindig gemacht wurden, zu gewährleisten:

Die französischen Personalpronomen

* Je le veut comprendre.

* Il ne peut pas lui aider.

* En luis parle !

* C'est elle qui le m'a dit.

Die (unregelmäßigen) Verben und ihre Endungen

* *Il mourt.*

* *J'ai rit.*

* *Ils faisent.*

Der Genus

* *le salade*

* *le groupe*

* *le pomme*

Die Pluralzeichen

* *des pneux*

* *les journals*

Der subjonctif

* *Je regrette que Martine n'est pas venue.*

* *Il a dit qu'il vienne.*

Der Teilungsartikel

* *J'achète pain.*

* *Tu veux café ou thé ?*

Fehler sind jedoch nicht allein Hinweise auf Lernprobleme. Die Fehlerarten zeigen darüber hinaus an, wie Lerner Problembereiche meistern, nämlich mit einer kreativen Sprache. Dies notieren auch Kleppin & Raabe:

Oft zeigen Fehler an, dass Lernende **kognitiv und kreativ tätig** sind. So nehmen sie zum Beispiel Übertragungen aus anderen Sprachen vor, bilden Analogien, stellen Hypothesen über Regeln auf oder sie **experimentieren** mit der Fremdsprache, um ihre Äußerungsabsichten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu realisieren. (Kleppin/Raabe 2001: 15; Hervorhebung nicht im Original)

Das Experimentieren geschieht unbewusst, indem der Lerner auf alle möglichen Gewohnheiten (aus der Muttersprache, aus der Fremdsprache, aus anderen Sprachen, etc.) zurückgreift. Diese Art von Sprache wird Lernaltersprache genannt, um die es im folgenden Kapitel gehen wird. Sie wird einen genaueren Einblick in die sprachlichen Lernprobleme von Schülern gewährleisten.

5.2 Lernprobleme aus linguistischer Sicht - die Lernersprachen-Hypothese

5.2.1 Zur Lernersprachen-Hypothese und Begriffsklärung

Die Tatsache, dass Lernende beim Fremdsprachenlernen eine eigene Sprache bilden, ist eine Annahme zum Zweitspracherwerb²², Lernersprachen-Hypothese genannt.

Riemer (vgl. 2002: 61-68) führt zum L2-Erwerb acht Hypothesen auf, wobei sie eine Zweiteilung unternimmt. Zur ersten Gruppe gehören die Identitäts-Hypothese („Eine L2 erwirbt man wie die L1“ (Riemer 2002: 61)), die Kontrastiv-Hypothese („Unterschiede zwischen L2 und L1 führen oft zu Fehlern“ (Riemer 2002: 62)), die Lernersprachen-Hypothese und die Mehrsprachigkeitshypothese („Alle Sprachen, die man beherrscht, bilden eine integrierte Sprachkompetenz“ (Riemer 2002: 64)). Die zweite Gruppe greift die Problematik „Lernen oder erwerben“ auf und nennt die Monitor-Hypothese („Intuitiver Spracherwerb ist erfolgreicher als bewusstes Lernen“ (Riemer 2002: 65)), die Lehrbarkeits-Hypothese bzw. *Teachability*-Hypothese („Nicht alles ist lehrbar, nicht alles ist sofort auch lernbar“ (Riemer 2002: 65)), die Aufmerksamkeits-Hypothese und die Input-, die Output-, die Interaktions-Hypothese.

Nach Riemer gehört die Lernersprachen-Hypothese zur ersten Gruppe, die nicht zwischen lernen und erwerben unterscheidet. Sie gehört angeblich zur bis heute einflussreichsten Hypothese, wurde 1972 zuerst von Selinker als *interlanguage* eingeführt und verkörpert eine Art moderne Sicht der Kontrastiv-Hypothese (vgl. Riemer 2002: 62-64, Vogel 2000: 357). Wie der Name besagt, entwickeln die Lernenden nach dieser Hypothese beim Erlernen einer Fremdsprache ein spezifisches Sprachsystem bzw. eine eigenständige Sprache, die Lernersprache, aus.

Bußmann definiert die Lernersprache wie folgt:

Lernersprache [engl. *transitional competence*]. Relativ systematische und stabile Zwischenstufe des Sprachkönnens während des Spracherwerbs. Die L. umfasst sowohl Regeln der → Ausgangssprache und der Zielsprache als auch solche, die keiner von beiden angehören, sondern, z.T. nach universalen Prinzipien in den Lernenden selbst angelegt sind. (Bußmann ³2002: 399)

Mit Lernersprache ist somit diejenige Sprache gemeint, die sich beim Fremdsprachenlerner in dem Maße formt, wie er mit Elementen der Fremdsprache konfrontiert wird. Der Erwerb der Lernersprache ist kein passiver Vorgang, sondern ist als aktiver geistiger Prozess zu verstehen (vgl. Vogel 1990: 98-101): Sprachlicher Input wird in systematischer Weise zu vorhandenen kognitiven Strukturen des Lerners durch Bilden und Testen von Hypothesen in Beziehung gesetzt und in diese inkorporiert. Spracherwerb führt jedoch aufgrund einer Reihe von am Prozess beteiligten

²² Die Begriffe Zweitspracherwerb, Fremdspracherwerb und L2-Erwerb sollen im Folgenden synonym verwendet werden. Zur genaueren Begriffsbestimmung siehe Riemer 2002: 51-52.

Faktorenkomplexen zu individuell unterschiedlichen Formen und Ausprägungen. Zu diesen Faktoren zählen der sprachliche Input, lernerbezogene Faktoren und die Erstsprache, welche Verlauf, Tempo und Lernerfolg beeinflussen können.

Die Lernersprache hat einen hybriden Charakter, denn sie enthält Merkmale der Erstsprache, anderer Fremdsprachen und der Zielsprache, die in ihre Bildung hineinfließen (vgl. Riemer 2002: 63; Vogel 2000: 357). Darüber hinaus enthält sie aber eigenständige, von Erst- und Zielsprache abweichende Merkmale. Die Lernersprache kann so als eine innere Sprache charakterisiert werden, die sich fortschreitend im Gehirn des Lerners ausbildet (vgl. Vogel 2000: 357); sie ist ein Konstrukt, eine Annahme, denn sie ist nicht direkt beobachtbar, da sie als psycholinguistische Sprache im Kopf des Fremdsprachenlerner existiert. Dennoch ist sie indirekt über den Fehler, den der Lerner macht, erschließbar (vgl. Kielhöfer 1980: 167).

Aus dem Input des Lernstoffs baut sich der Lerner *seine* Sprache auf. Diesem Aufbau der Lernersprache liegen nach Selinker (vgl. 1972, nach Riemer 2002: 63-64) fünf psycholinguistische Prozesse zugrunde:

- 1. Transfer aus anderen Sprachen (insbesondere aus der L1):** Übertragung von sprachlichen Besonderheiten der Muttersprache oder anderen Fremdsprachen auf die Zielsprache, wobei zwischen positivem (auf Ähnlichkeiten zwischen den beiden Sprachen beruhenden) und negativem Transfer (Interferenz) unterschieden wird. (Beispiel: **Je suis 16 ans.*)
- 2. Transfer aus der Lernumgebung:** Fehler sind in ungeeignetem Lernmaterial begründet. Des Weiteren verwenden Lerner manchmal sprachliche Formen überaus häufig und unangemessen, was daran liegen kann, dass diese Formen zu stark im Unterricht geübt wurden.
- 3. Lernstrategien:** Eine Problemsituation versucht der Lerner mit Hilfe einer Lernstrategie zu überwinden und das Lernen voranzutreiben. Bei der Sprachproduktion werden beispielsweise Hypothesen über die Fremdsprache getestet, bestätigt oder revidiert.
- 4. Kommunikationsstrategien:** Sie werden zur Kompensation unzureichender Fremdsprachenkompetenz eingesetzt, wenn ein Kommunikationsproblem in der Fremdsprache gelöst werden muss. (Beispiel: nachfragen, paraphrasieren, vereinfachen, aufgeben)
- 5. Übergeneralisierungen:** Lernersprachliche Formen, die entstehen, wenn der Lerner eine Regel in der Zielsprache in falschen Kontexten einsetzt. Übergeneralisierungen (Beispiel: **Ils faisent.*) zeigen, dass fremdsprachliche

Regeln übergeneralisiert wurden; gleichzeitig zeigt eine Übergeneralisierung jedoch auch, dass bereits fremdsprachliches Regelwissen vorhanden ist.

Beim Lernvorgang nimmt der Lerner die unterrichteten Sprachbeispiele, Erklärungen des Lehrers, Regelformulierungen in der Schulgrammatik u.a. in einer ganz bestimmten Weise wahr und auf, d.h. er lernt. Die fünf linguistischen Prozesse bilden die Gesetzmäßigkeiten, die dem Aufbau der Lernautsprache unterliegen. Perzeption und Assimilation werden dabei durch eigene Erwartungen, Hypothesen, Antizipationen gesteuert und selektiert. Fremde Regeln werden in eigene Strategien verwandelt, bestimmte Sprachbeispiele werden als Muster auswendig gelernt; anderes Sprachmaterial, besonders unverständenes, vergisst der Lerner oder reduziert es, so dass es unter verstandenen Strukturen eingeordnet werden kann (vgl. Kielhöfer 1980: 168). Mit der Lernautsprache bildet der Fremdsprachenlerner demnach so eine Lernautgrammatik aus.

Verbunden mit der Lernautsprachen-Hypothese ist das Konzept der **Fossilisierung** bzw. Fossilierung. Dies meint den Stillstand in der lernautsprachlichen Entwicklung. Außerdem kann es auch zum Rückfall in überwundene Fehler kommen. Bußmann fasst die Fossilisierung folgendermaßen zusammen:

Fossilierung [lat. *fossilis* >ausgegraben<; - Auch: Fossilisierung]. Sowohl in der Spracherwerbsforschung wie in der Fremdsprachendidaktik verwendeter Begriff, der das Einfrieren der lernautsprachlichen Kompetenz bzw. das Festwerden von sprachlichen Gewohnheiten bezeichnet, die zusammen die → Lernautsprache bilden, vgl. SELINKER [1972]. Die F., bei der keine weiteren Lernfortschritte gemacht werden, ist häufig dann zu beobachten, wenn die erreichte Sprachbeherrschung als effektiv und ausreichend für die jeweiligen kommunikativen Bedürfnisse empfunden wird. Bei Immigranten (z.B. spanischen Sprechergruppen in den USA) ist F. oft motiviert durch soziale und psychologische Distanz zur dominanten Standardsprache (Englisch), vgl. SCHUMANN [1987]. (Bußmann³2002: 223)

Ein wesentliches Merkmal der Lernautsprache ist jedoch vor allem ihre Einfachheit: Sie muss einfach sein, damit ihr Schwierigkeitsgrad vom Benutzer beherrscht werden kann. Des Weiteren muss sie effizient sein, da sie den Kommunikationsbedürfnissen des Lernenden genügen muss. Darüber hinaus zeichnet sie sich durch ihre **Systemhaftigkeit** und **Variabilität bzw. Instabilität** aus (vgl. Vogel 2000: 357-358). Eine Analyse letzterer Merkmale schließt sich an.

5.2.2 Die Lernaltersprache aus linguistischer Sicht

5.2.2.1 Zur Systemhaftigkeit und Eigenständigkeit der Lernaltersprache

Die Lernaltersprache ist systematisch, denn selbst diejenigen Elemente, die mit der Fremdsprache nicht übereinstimmen und sich anhand von Fehlern äußern, sind systematisch strukturiert (vgl. Vogel 2000: 357). Das auf ihr basierte sprachliche Verhalten ist nicht willkürlich, sondern unterliegt bestimmbareren Eigenschaften. In dem Maße, wie diese Merkmale bekannt sind, ist die Struktur zukünftiger Lerneräußerungen voraussagbar (vgl. Vogel 1990: 47).

Somit hat die Lernaltersprache fast den Status einer natürlichen Sprache und ist keine Miniaturausgabe einer jeweiligen Fremdsprache mit vor allem keinen quantitativen Reduktionen (geringer Wortschatz, ärmere Idiomatik, beschränktes syntaktisches Repertoire, etc.). Vielmehr kommt ihr Autonomie und Eigenwert zu. Ihre lernaltersprachlichen Äußerungen sind als Produkt systematischen, regelgeleiteten Verhaltens zu deuten (vgl. Vogel 1990: 47-48). Auch Py konstatiert dies und schreibt:

La langue-cible n'est plus ce par qui ces connaissances ont une existence; elle constitue seulement une entrée, un ensemble d'informations et de forces qui alimentent les processus d'acquisition de l'apprenant. Les processus eux-mêmes fonctionnent selon des règles a priori et permettent au sujet de construire une compétence originale, qui en principe tend bien à se confondre avec celle des auditeurs-locuteurs natifs, mais possède cependant des faits qui lui donnent une existence autonome. (Py 1982: 541, zit. nach Vogel 1990 : 48)

Die Systemhaftigkeit und Eigenständigkeit der Lernaltersprache stützt Vogel mittels folgender Beobachtungen:

1. Sprachabweichungen bzw. Fehler können systematisch und regelhaft interpretiert werden. So sind Übergeneralisierungen beispielsweise

kreative Abweichungen von der Zielsprachennorm, die als Anzeichen für **regelgesteuertes, exploratives und generatives Lernerverhalten** gesehen werden [...] und mit deren Hilfe der Lerner seine fremdsprachlichen Kenntnisse im Zuge eines fortlaufenden Differenzierungsprozesses präzisiert. (Vogel 1990: 48; Hervorhebung nicht im Original)

Zwischen der Sprachstruktur und den Erst- und Zweitspracherwerbsprozeduren der Lerner kann somit ein gesetzmäßiger Zusammenhang angenommen werden. Letzterer erklärt die Existenz lernaltersprachlichen Zwischenstadien, von denen aus der Fremdsprachenlernende bestimmte sprachliche (Fehl-) Bildungen produziert, „indem er jeweils auf der Basis dessen, was er (richtig und falsch) von der Zielsprache weiß, deduziert oder generalisiert“ (Vogel 1990: 48).

2. Mit Hilfe testmethodischer-statistischer Reduktionsverfahren und der Standardisierung von Lerneräußerungen ist es trotz der Instabilität individueller Lerneräußerungen möglich, die Lernergrammatik als relativ stabile Größe zu rekonstruieren (vgl. Vogel 1990: 49).

5.2.2.2 Zur Variabilität der Lernersprache²³

Unter der Variabilität der Lernersprache versteht man die Tatsache, dass sich die Lernersprache im Idealfall immer im Kontakt mit einer Fremdsprache und kontinuierlich auf deren Norm hin entwickelt. Sie ist also dynamisch und umfasst korrekte als auch fehlerhafte Äußerungen, wobei ihre Veränderungen im Idealfall zielgerichtet sind. Bezüglich der Variabilität lässt sich zwischen der Variabilität in Abhängigkeit von der Zeit, von den Vorkommensbedingungen und vom Lerner unterscheiden.

a) Die Variabilität in Abhängigkeit von der Zeit²⁴

Der Sprachwandel der Lernersprachen kann als eine Abfolge von Sprachzuständen in Form eines Durchlaufens von Übergangs- und Näherungssystemen beschrieben werden. Besonders in der Anfangsphase kennzeichnet die Lernersprache eine mächtige Dynamik. Fremdsprachenlerner sind sich häufig dieser Wandlungsfähigkeit und Veränderbarkeit ihrer Lernersprache bewusst, was Selbstkontrollen beispielsweise bezeugen.

Dabei sind es meist unterrichtliche Zwänge, die eigene Absicht oder der eigene Wunsch des Lerner, die die Weiterentwicklung von Lernersprachen vorantreiben. Außerdem scheint es ähnlich wie beim Erstspracherwerb des Kindes, eine Diskrepanz zwischen (zwei)sprachlichen Fähigkeiten und kommunikativen Bedürfnissen zu sein, die die Prozesse einer zunehmenden Komplizierung des lernersprachlichen Systems in Bewegung setzt und hält.

b) Die Variabilität in Abhängigkeit von den Vorkommensbedingungen²⁵

Lernersprachen variieren nicht nur in der Zeit, sondern auch in Abhängigkeit von den Vorkommensbedingungen der Produktionssituationen. Faktoren, die das lernersprachliche Verhalten in unterschiedlicher Weise beeinflussen, sind beispielsweise formelle Kommunikation (mit systematischer Beobachtung) versus informelle Kommunikation (ohne Beobachtung), Kommunikation mit Lernern der Zielsprache versus Kommunikation mit *native speakers*, Situation im Unterricht versus

²³ Vgl. Vogel 1990: 50-51.

²⁴ Vgl. Vogel 1990: 51-52.

²⁵ Vgl. Vogel 1990: 52-54.

Situation außerhalb des Unterrichts, gesprochene Sprache versus geschriebene Sprache, Testsituation versus natürliche Kommunikationssituation, Lückentests, *multiple-choice* versus Tests in Form von Sätzen, Texten.

Verschiedene Untersuchungen haben erwiesen, dass die Lernaltersprache in Abhängigkeit der Vorkommensbedingung variiert. So hat Baur (1977) beispielsweise nachgewiesen, dass ein Übersetzungstest mehr Interferenzen verursacht als eine Nacherzählung (vgl. Baur 1977, nach Vogel 1990: 53).

c) Die Variabilität in Abhängigkeit vom Lerner²⁶

Neben der Zeit und den Vorkommensbedingungen variiert das lernaltersprachliche System auch in Abhängigkeit vom Lerner. So wird Variabilität bei einem einzelnen Lerner, aber auch bei verschiedenen Lernern festgestellt. Der erste Fall meint die Tatsache, dass Lerner in der Sicherheit ihrer Sprachbeherrschung sowie der Aktivierung von Wissensbeständen schwanken. Normativ richtige, aber auch falsche Äußerungen treten auf; ein und dasselbe grammatische Phänomen wird manchmal richtig, manchmal falsch verwendet, so dass die Lernaltersprache von Instabilität gekennzeichnet ist. Der zweite Fall bezieht sich auf die Variabilität zwischen den Lernern und meint die qualitativen und quantitativen Unterschiede der einzelnen Lerner bei der Realisierung der Lernziele.

In diesem Sinn kann von intra- und interindividueller Variabilität gesprochen werden. Ursachen für diese Variabilität sind in folgenden Faktoren begründet: spezifisch ausgeprägte Persönlichkeitsmerkmale, sprachliche und kommunikative Vorerfahrungen der Lerner, Allgegenwart und Stabilität der Muttersprache sowie anderen Fremdsprachen, Kürze der Lernzeit, inhärente strukturelle Schwächen des Fremdsprachenunterrichts.

5.3 Ein didaktisches Fazit

Lernt ein Schüler eine fremde Sprache, bildet er diese nicht im Verhältnis 1:1 ab, denn kein Lerner kann eine Fremdsprache linear und additiv, von Lektion zu Lektion fortschreitend erwerben (vgl. Polletti 2001: 6). An möglichen Schwierigkeiten ist seine Muttersprache beteiligt, auf deren Folie er die Fremdsprache lernt, aber auch sprachinhärente Eigenschaften sowie lerner- und situationsspezifische Faktoren, wie in Kapitel 3 beschrieben. Zeit und Mühe sind erforderlich, um eine Fremdsprache und ihre Merkmale zu begreifen, - was jedoch nicht negativ zu verstehen ist, denn dieses Phänomen einer Sprache macht sie überaus faszinierend.

²⁶ Vgl. Vogel 1990: 54-55.

Der Fehler ist dabei ein Indiz auf ein Lernproblem, der sich als Übergeneralisierung, Auslassung, etc. manifestiert. In diesem Sinne verfügt der Lerner über eine eigene Sprache, die man als Lernaltersprache definieren kann. Das Nebeneinander von verschiedenen falschen und richtigen sprachlichen Regeln und Formen gehört zum Wesen der Lernaltersprache. Sie ist bestrebt, sich im Idealfall in die Richtung der Zielsprache zu entwickeln, was jedoch eine gewisse Zeit braucht (Variabilität in Abhängigkeit von der Zeit) und lernerabhängig ist (Variabilität in Abhängigkeit vom Lerner). Diese Arten von Variabilität sollte der Schulunterricht berücksichtigen. Vor allem müsste aber der Variabilität der Lernaltersprache in Abhängigkeit von den Vorkommensbedingungen im Unterricht Rechnung getragen werden. In diesem Sinne müssten die richtigen Tests oder Übungen vorhanden sein, um den tatsächlichen Stand der Lernaltersprache ermitteln zu können.

Während die Lernaltersprache in ihrer Dynamik dargestellt werden sollte, ist sie nicht nur Teil der Spracherwerbsforschung oder der Fehleranalyse, sondern somit auch für sprachliche Lernprobleme deutscher Lerner bedeutsam, da sie notorische Problemquellen sichtbar macht. Aus Schülerperspektive spiegelt die Lernaltersprache außerdem wider, was ein deutscher Französischlerner bewältigen muss, was er leistet und was er schon geleistet hat.

Auch wenn der Fehler die sprachliche Norm verletzt, ist zu betonen, dass man den Normverstoß als Bestandteil der Lernaltersprache nicht vollkommen negativ sehen darf. Der Fehler zeigt an, dass der Lerner in einem bestimmten Bereich Probleme hat. Er liefert somit den Fehlerort, mit deren Hilfe der Lehrer nach möglichen Ursachen suchen kann und über eine didaktische Bewältigung nachdenken muss. Auch ein Lernfortschritt kann sich auf diese Weise zeigen: Die Normverletzung **ils font, *je le veux comprendre* oder auch **ils ont font* verdeutlicht die ‚richtige‘, übergeneralisierte Anwendung zielsprachlicher Regularitäten (vgl. Krumm 1990: 100). Somit kann ein Fehler als kreativ oder fruchtbar gesehen werden (vgl. Krumm 1990: 100); er macht deutlich, auf welchem Niveau bzw. auf welcher Erwerbsstufe der Lerner sich zur Zeit befindet.

Sprachliche Normverstöße sind demnach nicht nur natürlich, sondern ein unverzichtbarer Motor des Lernens,

in dem Sinne, dass sie die *conditio sine qua non* sind, um erworbenes prozedurales und deklaratives Wissen zu erweitern und zu verändern. Wenn jeder neue Wissenserwerb auf bereits erworbenem Wissen aufbaut (und nicht jenseits davon stattfindet), kann das Lernen nicht mit bereits vorhandenem Wissen *tabula rasa* machen, sondern besteht ganz im Gegenteil darin, neues Wissen und *know-how* nach und nach in bereits vorhandene (prozedurale und deklarative) Strukturen zu integrieren[...]. Der Zweitspracherwerb findet gewissermaßen durch eine konstante, fortschreitende und relativ systematische Umformung oder Erweiterung von bereits vorhandenem Wissen

(von Weltwissen, muttersprachlichem Wissen und allgemeinem Sprachwissen anhand des Beispiels der Muttersprache statt. (Vogel 2000: 352-353)

Dieses Wissen über das Konzept der Lernautsprache ist im Schulunterricht unerlässlich, damit die Lehrkraft Fehler der Schüler nicht nur verstehen und deuten, sondern auch entgegensteuern und beheben kann.

Semantische Fehler, wie die falsche Wahl zwischen *passé composé* und *imparfait* beispielsweise, sind jedoch nur schwer im Sinne der Lernautsprache deutbar und es ist schwierig nachzuvollziehen, ob von Schülerseite her hier der Unterschied verstanden ist oder nicht.

Nachdem Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache festgestellt wurden und die einzelnen Problembereiche der französischen Sprache auflisteten wurden, auf den Fehlerort, die Fehlerarten sowie auf die Bewältigung im Sinne der Lernautsprache näher eingegangen wurde, werden im letzten Kapitel Ansätze zur didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernprobleme diskutiert.

6 Ansätze zur didaktischen Bewältigung von Lernproblemen

Das Lehrbuch, der Lehrer sowie der Unterricht müssten eigentlich die Problembereiche der französischen Sprache und das Konzept der Lernautsprache kennen. Wie begegnet der Schulunterricht und das Lehrbuch Lernproblemen im Französischen? Werden die Hauptschwierigkeiten anders als andere Bereiche behandelt oder genauso? Der Beantwortung dieser Fragen soll in diesem Kapitel *in Ansätzen* nachgegangen werden. Mit Hilfe der erarbeiteten Erkenntnisse über Ursachen von Lernschwierigkeiten und des Konzepts der Lernautsprache wird dabei auch versucht, die Bewältigung zu bewerten: Es wird sich gefragt, ob dieser Umgang gut oder weniger gut, effektiv, hilfreich oder fatal ist. Der Schwerpunkt der didaktischen Bewältigung liegt vor allem bei grammatischen Phänomenen, da sie die Hauptschwierigkeit für deutsche Schüler darstellt.

Der erste Teil stellt eine Bestandsaufnahme der schulischen Sicht dar. Dabei wird die Rolle von Grammatik im Schulunterricht untersucht und auf den Umgang mit Fehlern im Unterricht eingegangen. Ebenso wird der Bewältigung eines sprachlichen Lernproblems in einzelnen Lehrbüchern nachgegangen. Nach dieser sogenannten Bestandsaufnahme der schulischen Bewältigung sprachlicher Schwierigkeiten soll die studentische Sicht und ihre Meinung zur Behebung sprachlicher Probleme dargestellt werden, die letztendlich einen Übergang zur didaktischen und linguistischen Sicht

bietet. Dort werden aktuelle Tendenzen des Umgangs mit Lernschwierigkeiten vorgestellt.

6.1 Zur schulischen Sicht: Eine Bestandsaufnahme

6.1.1 Zur Rolle von Grammatik im Unterricht

*Welcher ist unter euch Menschen, so ihn sein Sohn
bittet ums Brot, der ihm einen Stein biete?
(Matthäus 7, 9, zit. nach Bleyl 1999: 252)*

Empirische Untersuchungen haben eindeutig ergeben, dass die französische Grammatik die Hauptschwierigkeit für deutsche Lerner darstellt. Welche Stellung nimmt sie im heutigen Französischunterricht ein?

6.1.1.1 Zur Lehrerperspektive

Zimmermann (1984²⁷) hat die Einstellung von Lehrern zur Grammatik empirisch untersucht. Seine Erhebung zeigte, dass 40-60% der Gesamtschulzeit von Grammatikunterricht gekennzeichnet ist, wobei Grammatik als Lerngegenstand definiert wird (vgl. Zimmermann 1984: 50). 80% der Befragten Zimmermanns finden diesen Anteil an Grammatikunterricht angemessen. Diese Zahlen belegen, dass Grammatikarbeit in der Schule einen hohen zeitlichen Umfang aufweist und darüber hinaus einen großen Stellenwert hat; er dominiert den Fremdsprachenunterricht. Wie ist der hohe Stellenwert der Grammatik als Lerngegenstand zu interpretieren?

Grammatikarbeit wird als konstitutives Element des fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozesses gesehen und „damit wird eine Vorstellung tradiert, die bis in die früheste Zeit schulischen Französischunterrichts zurückreicht, als das Lernen des Französischen dem Muster des altsprachlichen Unterrichts folgte“ (Leupold 2002: 296). Traditionelle Vorstellungen von Sprachunterricht haben sich nach fachdidaktischer Meinung gegenüber Neuerungen in der Fremdsprachendidaktik dabei als resistent erwiesen (vgl. Appel 2000: 215). Die Bemerkung von Frau Poletti während einer Diskussion über Grammatik am 26.01.2004 „Ich halte Grammatik für total wichtig. Wir alle haben das gelernt, dann werden unsere Kinder das wohl auch lernen können“ (<http://web.fu-berlin.de/romandid/>) unterstreicht diese Feststellung.

Darüber hinaus ist Grammatikarbeit für die meisten Lehrer eine Art Sicherheitsinsel wie Königs treffend beschreibt. Der Lehrer kann sich auf diese Insel zurückziehen und dort

²⁷ Die Fachliteratur wie beispielsweise Leupold (2002: 296) bezieht sich bis heute auf seine Untersuchung von 1984. Demnach darf angenommen werden, dass ihre Ergebnisse auch heute größtenteils immer noch gelten.

ist er den Lernenden in aller Regel deutlich überlegen (vgl. Königs 2004: 40). Die traditionelle Rolle des Lehrers wird bestätigt, und die Instruktionskompetenz liegt allein bei ihm. Leupold fährt fort und notiert:

Während Schüler aufgrund einer längeren Austausch Erfahrung bei den Fertigkeiten, vor allem beim Sprechen, manchmal eine Sprechkompetenz aufweisen, die die des Lehrers übersteigen kann, bleibt der Bereich der Grammatik eine Domäne und ein Kompetenzzusweis des Unterrichtenden. (Leupold 2002: 296-297)

Der Lehrer ist den Schülern somit überlegen und er kann sich ihnen gegenüber profilieren.

„Aus der Perspektive des Lehrers hat Grammatikarbeit zugleich eine [...] disziplinierende Funktion für den Unterricht“ (Leupold 2002: 297). Leupold hat Recht, denn das zu bewältigende Pensum an grammatischen Inhalten einer Lektion im Lehrbuch beeinflusst darüber hinaus auch den Unterricht – besonders im Hinblick auf eine nächste Klassenarbeit, die zusätzlich die Aufmerksamkeit der Lernenden fesselt (vgl. Leupold 2002: 297).

Grammatik als Lerngegenstand und in seiner expliziten Form verspricht zudem nach Meinung vieler Französischlehrer die Sicherheit der Stoffvermittlung, wie sie in den nicht-fremdsprachlichen Fächern üblich ist (vgl. Appel 2000: 226). Grammatik erscheint so als Stoffmenge, als Pensum, das gelernt und geschafft werden muss, weil es die Vorgaben verlangen, sowie als Gegenstand einer Leistungsüberprüfung, die die Lernerarbeit der Schüler überprüfen soll. So ist das Lernen von Grammatik fest im institutionellen Kontext des Aufgebens und Überprüfens verankert (vgl. Appel 2000: 216, 226). Aufgrund der Tatsache, dass jede Lektion ein Grammatikpensum vorschreibt, bekommt der Unterricht überdies eine strukturierende Funktion zugeschrieben (vgl. Leupold 2002: 297). Pensum sind zu erfüllen und zu vermitteln, wobei Sprache als gestufter Stoff erscheint und Sprache wie ein Gebäude begriffen wird, in dem der Lerner sich von unten nach oben, von Stufe zu Stufe durcharbeitet (vgl. Appel 2000: 216-217).

Die Aussage von Frau Lindemann während der Grammatikdiskussion am 26.01.2004 „Schüler brauchen einen Grundstock, da muss eins aufs andere aufgebaut werden“ (<http://web.fu-berlin.de/romandid/>) weist darüber hinaus auf einen weiteren Grund des hohen Stellenwerts der Grammatik aus Lehrerperspektive hin: Neben der Stoffmetapher fungiert die Grammatik als Grundlagenmetapher. Sie ist für viele Lehrer, auch für viele Schüler, ein Gerüst und ein Halt (vgl. Appel 2000: 217) und es ist unbestritten, „dass die Verwendung grammatischer Begriffe allgemeine Orientierungs- und Ordnungshilfen für die Lernenden bereitstellen, als Stützpunkte für Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen fungieren“ (Gnutzmann 2000: 69).

Nach der Untersuchung von Zimmermann unterrichten 77,1% der befragten Lehrer Grammatik „sehr gern“ oder „gern“ (vgl. Zimmermann 1984, nach Leupold 2002: 298). Dies ist nach den obigen Ausführungen nachvollziehbar.

6.1.1.2 Zur Methode der Grammatikvermittlung

Obwohl die Mehrzahl der Lehrenden gern Grammatik als Lerngegenstand unterrichtet, sind nach Angaben Zimmermanns nur ca. zwei Drittel bis drei Viertel von ihnen mit der Leistung der Schüler zufrieden. Die Gründe dafür sind die hohe Vergessensquote, nur formale Kenntnisse, der Einfluss der Muttersprache und nicht anwendbare Kenntnisse (vgl. Mey/Zimmermann 1994: 3). Mey & Zimmermann deuten diese Feststellung wie folgt: „Das Ergebnis der Frage mag darauf hindeuten, daß das Interesse der Lehrenden an einem Lehrgegenstand nicht unbedingt auch zu guten Lernleistungen auf Seiten der Schüler führt“ (Mey/Zimmermann 1994: 3). Liegt es eventuell nicht vielmehr an den Methoden der Grammatikvermittlung und den Darbietungsformen des grammatischen Stoffs, die den Schüler nicht zu einem Lernerfolg bringen?

Bei der Befragung Zimmermanns (vgl. 1984, nach Appel 2000: 221) sprechen sich fast 80% der Lehrer für eine systematische Form der Grammatikvermittlung aus. Die Äußerungen der Befragten deuten dabei darauf hin, dass bei der Grammatikarbeit Übungen und das Lösen von Aufgaben den größten Anteil an Zeit stellen. Die Befragten sprechen darüber hinaus von Übungsstunden, in denen sie Lehrmaterialien durch eigene Übungsblätter ergänzen.

Diese Aussagen machen deutlich, dass die Grammatikarbeit als Lerngegenstand gesehen wird und anscheinend immer noch relativ traditionell zu sein scheint und dass das Lehrwerk die Quelle der Übungen bietet (vgl. auch Mey/Zimmermann 1994: 3). Dazu kommen, wie Mey & Zimmermann in ihrer Untersuchung nachweisen, die weitgehende Isolierung der Grammatik von der eigentlichen Kommunikation in der fremden Sprache, die wenig motivierende Durchführung der Grammatikvermittlung, die mit Ritualisierung und Sinnferne verbunden ist, sowie Defizite in der Verständlichkeit der Vermittlung (vgl. Mey & Zimmermann 1994: 7).²⁸

²⁸ Die Studie von Mey & Zimmermann erfolgte 1993/1994. Somit muss sich hier auf die Ergebnisse dieser Untersuchung bezogen werden. Zu den heutigen Methoden der Grammatikvermittlung kann leider nicht Stellung genommen werden. Es darf aber aufgrund einer ähnlichen Lernergeneration und ähnlichen Lehrwerken angenommen werden, dass die Ergebnisse von Mey & Zimmermann auch heute größtenteils noch gelten.

6.1.1.3 „J'accuse!“²⁹

Der hohe zeitliche Umfang der Grammatikarbeit in der Schule sowie seine Methoden der Vermittlung, die hier nur kurz angeschnitten werden sollten, weisen auf eine anscheinende Traditionalität des Grammatikunterrichts hin, der Grammatik als Lerngegenstand sieht und Grammatik in expliziter Form behandelt. Das Lehren und Lernen von Grammatik bedarf demnach „eines regelrechten Modernisierungsmanagements, wenn zusammen mit dem Grammatikunterricht der Fremdsprachenunterricht effektiver werden soll“ (Mey/Zimmermann 1994: 7). Auch Bleyl kritisiert in seinem Aufsatz „J'accuse! – Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen französischer Sprache. Ein solcher Fremdsprachenunterricht bewirkt – kontraproduktiv – die kulturelle Verarmung Europas“ (Bleyl 1999) den erheblichen zeitlichen Aufwand zum Lernen der Grammatik. Aus diesen Ergebnissen wird klar, dass ein großes Handlungspotenzial im Umfang der Grammatikarbeit, seiner Methodik und Definition bzw. Nutzen liegt.

Denkt man des Weiteren an die Feststellung, dass die Grammatik Hauptschwierigkeit der Schüler ist, so scheint es, als ob aufgrund seines hohen zeitlichen Ausmaßes die Grammatik im Unterricht besonders fixiert wird. Der Fokus des Unterrichts liegt somit auf der Hauptschwierigkeit. Man könnte sich an dieser Stelle fragen, ob Französisch deshalb als schwierig gilt und ob durch diesen engen Fokus die Schüler unmotivierter oder überfordert sind, da man sie ständig mit ihrer Meinung nach schwierigen grammatischen Phänomenen konfrontiert. Freudenstein erwähnt die 40-60% Grammatikvermittlung und folgert:

Das gilt zwar sowohl für den Englisch- als auch für den Französischunterricht, hat allerdings zur Folge, dass die französische Grammatik aufgrund ihres Aufbaus, ihrer Struktur und Systematik sowie dem Bestreben der Unterrichtenden, alles umfassend und möglichst perfekt erklären zu wollen, sehr schnell als »viel zu schwer« empfunden wird. Genauso schnell schwinden dann Freude und Motivation zum Weiterlernen. (Freudenstein 1999: 155)

Grammatik ist wichtig, keine Frage, denn die sprachliche Korrektheit spielt eine große Rolle. Nieweler betont, dass nur mit kompetenter Grammatik die Sprache Wohlklang verbreiten kann: „La musique a besoin de solfège, comme la parole a besoin de grammaire“ (Nieweler 2006a: 205). Zudem bietet sie auch eine Orientierungs- und Ordnungshilfe, wie beschrieben wurde. Wenn sie allerdings den Unterricht dominiert und fast erdrosselt, ist dies fatal. Kommen dazu noch traditionelle Vermittlungsmethoden und wird Grammatik als Lerngegenstand gesehen, wirkt sich dies negativ auf das Bild des Fremdsprachenunterrichts aus. Bleyl spricht klar von

²⁹ Der Titel ist in Anlehnung an den Artikel von Bleyl (1999) gewählt.

einer Erdrosselung der Sprache durch die Grammatiklastigkeit (vgl. Bleyl 1999: 252) und schließt mit folgenden Worten:

Schon im 13. Jahrhundert verballhornte sich *grammaire*, *gramoire* zu *grimoire*, von der Bedeutung der für die Menge der Bevölkerung unverständlichen lateinischen Grammatik zu der Bedeutung *Zauberbuch*, *unverständliches Zeug* [...] Es ist Zeit, dass erkannt wird, daß dieser als weiße oder als schwarze Magie zelebrierten Grammatik überhaupt keine Zauberkraft innewohnt, außer der Gefahr des bleichenden, tötenden Meltaus.

Wenn dem Ungeheuer Minotaurus auf Kreta einst alle neun Jahre sieben Knaben und sieben Mädchen als Opfer dargebracht wurden, so könnte man im Blick darauf versucht sein zu sagen, das deutsche Bildungswesen opfere dem « Ungeheuer Grammatik », wie eingangs aufgezeigt, jährlich etwa zwei von drei Jungfrauen und etwa zwei von drei Jünglingen, indem man ihnen den Weg versperrt zu einem lebendigen Erwerb französischer Sprache. Zu solchen Opfern scheinen bereits die meisten deutschen Radiomusikprogramm-Direktoren geworden zu sein, die vor allem der Jugend weitgehend nicht anderes mehr anzubieten haben als englisch klingende Pop-Songs. (Bleyl 1999: 260)

Legt der Lehrende den Fokus zu sehr auf die Grammatik, provoziert er die Lernenden.

Freudenstein bezieht sich auf den Fokus Grammatik und führt ergänzend fort:

[W]ir tun so, als seien unsere Schülerinnen und Schüler – vor allem auf dem Gymnasium – potentielle Linguisten und Romanisten, während das Hauptgewicht des Sprachunterrichts doch eigentlich auf sprechpraktischen Fertigkeiten und der Erziehung zu einer globalen Zwei- und Mehrsprachigkeit liegen müsste. (Freudenstein 1999: 155)

Anscheinend trägt der immer noch traditionell philologisch ausgerichtete Französischunterricht mit seiner Grammatiklastigkeit sowie meist veralteten bzw. nicht-innovativen Methoden und Übungen dazu bei, dass die Grammatik als besonders schwierig empfunden wird. Ein anderer Umgang mit Grammatik bzw. eine neue Definition von Grammatik scheint notwendig zu sein, um die Schülern für die französische Sprache zu begeistern. Diese Art und Weise der Behandlung müsste eine andere Einstellung den Lernenden gegenüber vermitteln und den Nutzen von Grammatik verdeutlichen.

6.1.2 Zum Umgang mit Fehlern im Unterricht - zwischen Normverletzung und Lernen

Le but n'est pas d'attendre la perfection mais de se perfectionner et de se réjouir ! (Malz 2003: 27)

Trotz der Feststellung, dass Fremdsprachenerwerb nicht linear und additiv, sondern dynamisch im Sinne der Lernalternativen und des Hypothesen-Bildens und -Testens verläuft, wird der Fehler im institutionellen Kontext der Schule sowohl vom Lehrer als

auch vom Schüler negativ erlebt. Gewiss muss ein Fehler (didaktisch) bewältigt und ausgemerzt werden, das ist selbstverständlich. Dennoch ist es paradox, dass Lehrer wie auch Schüler wissen, dass Fehler unvermeidbar sind, wie in Kapitel 5 dargestellt, und dennoch als Misserfolg empfunden werden (vgl. Vogel 2000: 352). Auch Polletti bedauert einen fast zur Routine erstarrten Ablauf im Umgang mit Fehlern in der Schulklasse: Der Fehler des Lernalers löst eine Reaktion, meist Entrüstung, Enttäuschung, Tadel, des Lehrenden aus, die in einer Korrektur und Sanktion des Normverstoßes endet, welche wiederum eine Reaktion, sei es Verstummen, Verunsicherung oder Verbesserung, des Lernalers zur Folge hat (vgl. Polletti 2001: 6).

Auf Schülerseite wird der Fehler meist als Leistungsversagen (vgl. Krumm 1990: 99), persönlich als Misserfolg und moralische Wertung wahrgenommen (vgl. Vogel 2000: 352). Dabei macht sich auch oft selbst der Lehrer verantwortlich für den Fehler. Dieses Verhalten auf beiden Seiten bestimmt wiederum die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Haltung des Lernenden zur Fremdsprache und zum Lernprozess. So stellt der Fehler schließlich ein Störfaktor im Unterricht dar und wirkt sich dazu noch negativ für die Motivation und den Lernprozess selbst aus (vgl. Vogel 2000: 352). Dies stellt auch Krumm fest, indem er schreibt: „Fremdsprachenunterricht gipfelt oft in der Feststellung von Fehlern (=Leistungsversagen), die dann entweder sanktioniert oder aber mit Übungen, Strafarbeiten o.ä. 'bekämpft' werden“ (Krumm 1990: 99).

Das Paradoxe des Fehlers wird dann noch verstärkt und dramatisiert, weil der Lehrer die Kompetenzen und Fortschritte des Schülers bewerten muss. Da sich die Bewertung oft nur auf den Fehler stützt, festigt sich im Kopf des Lernalers ein negatives Bild vom Sprachenlernen und bringt den Schülern somit bei, möglichst wenig Fehler zu begehen (vgl. Vogel 2000: 354-355). Kordes geht sogar noch einen Schritt weiter: Er ist der Ansicht, dass der Lerner nicht motiviert aus den Fehlern lernt und sich ein Dilemma abzeichnet, welches schließlich die Entfaltung der Lernalersprache hemmt und die Kompetenzmotivation des Schülers blockiert (vgl. Kordes 1993: 15). Anstatt vielmehr einen Nutzen aus den Fehlern zu ziehen und aus ihnen zu lernen, wird der Lernprozess durch die übliche Fehlersanktion in der Schule verzögert oder sogar gestoppt.

Der Umgang mit Fehlern in der Schule nicht nur auf Lehrerseite, sondern auch auf Schülerseite erweist sich als fatal. Ein anderer, neuer Umgang mit Fehlern scheint notwendig, die den Schülern die Lust am Weiterlernen nicht verderben sollte.

6.1.3 Zur didaktischen Bewältigung von sprachlichen Lernproblemen in Lehrbüchern - eine Lehrwerkanalyse

Nach einer kurzen Darstellung der Rolle von Grammatik und einem Einblick in den Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Frage, wie Lehrbücher den Problemgebieten der französischen Sprache begegnen. Dabei soll untersucht werden, wie Lehrbücher speziell auf die jeweiligen Probleme der Schüler eingehen und welche Elemente des Lehrbuchs auf welche Art und Weise den Schwierigkeiten begegnen. Anschließend soll versucht werden, die didaktische Bewältigung zu bewerten und zu reflektieren.

Bei der Analyse steht allein die Erstbegegnung im Lehrbuch sowie seine Darstellung des problematischen Bereiches für den Lerner im Vordergrund. Exemplarisch soll dazu die Bewältigung des unterschiedlichen Gebrauchs der beiden französischen Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* analysiert werden. Die Darstellung der didaktischen Bewältigung beschränkt sich allein auf dieses sprachliche Lernproblem. Anstatt der Tradition der Arbeit zu folgen, die neben den beiden Tempora immer wieder die französischen Personalpronomen als intralinguale Lernschwierigkeit einbezog, wird an dieser Stelle vorgezogen, allein die didaktische Bewältigung des Unterschieds zwischen *passé composé* und *imparfait* zu untersuchen. Dies soll jedoch äußerst detailliert geschehen: Es werden zwei verschiedene Lehrbücher untersucht, so dass nicht nur die didaktische Bewältigung unterschiedlicher Verlage analysiert werden kann, sondern auch eine mögliche didaktische Entwicklung festgehalten und verglichen werden kann.

6.1.3.1 Zu den Kriterien der Evaluation der didaktischen Bewältigung eines sprachlichen Lernproblems im Lehrbuch und ihrer Aussagekraft

Macht man sich zur Aufgabe, den didaktischen Umgang einzelner grammatischer Phänomene im Lehrbuch zu untersuchen, beginnt man, ein Lehrwerk mit Hilfe bestimmter Kriterien zu analysieren. Der Einfachheit halber greift man hierbei für gewöhnlich auf einen Kriterienkatalog zurück. Eine Synthese der wichtigsten Kriterien aus Appel (2000), Bleyl (2005), Gnutzmann (2000), Koenig (2005), Leupold (2002), Mertens (2002), Mey/Zimmermann (1993), Mey/Zimmermann (1994), Michler (2003), Nandorf (2004), Nieweler (2006a), Reinfried (1999), Reisener (1991) und Wolff (1998) ergibt das folgende Grobraster³⁰ bezüglich der Bewältigung von sprachlichen Lernproblemen, welches der Methode sowie der Art und Weise der Bewältigung nachgeht:

³⁰ Feinraster siehe Anhang 9.5.

1. Methodisches Verfahren / Sprachdarstellung

2. Übungen

- Arbeitsauftrag / Art und Weise der Übung
 - sprachliche Vorerfahrungen / Vorentlastung
 - affektive Vermittlungsverfahren
 - didaktisch-methodische Prinzipien
 - Lernerorientierung
 - soziales Lernen
 - Lernerautonomie
- Markierung / Darstellung
- Authentizität
 - Situationsbezug
 - Inhaltsbezug
 - Kommunikative Relevanz

Ein solches Vorgehen, mit Hilfe eines Kriterienkatalogs das Lehrwerk zu untersuchen, ist traditioneller Art. Fragt man allerdings nach der didaktischen Bewältigung von sprachlichen Lernschwierigkeiten deutscher Lerner in den Lehrwerken, so muss man feststellen, dass eine Analyse nach den obigen Kriterien das eigentliche Ziel, welches die Schwierigkeit und die Bewältigung fokussiert, verfehlt. Die Summe der einzelnen Kriterien darf nicht als Indikator für die Schwierigkeit gesehen werden. Würde man einem Kriterienkatalog folgen, würde man sich zu weit von dem Fokus sprachlicher Lernprobleme entfernen und sich zu sehr an Details festhalten.

Es scheint demnach sinnvoller, den Kriterienkatalog als Grundlage anzusehen und auf dieser Basis aufbauend zu analysieren, ob das Lehrwerk durch seine Art und Weise des Herangehens beispielsweise das jeweilige sprachliche Phänomen erst schwierig macht. Indem man sich entscheidende Kriterien aus dem Katalog herausgreift, wie zum Beispiel die Organisation des Lernprozesses, die Art und Weise der Übungen oder die Authentizität, ist vielmehr zu analysieren, ob die Herangehensweise natürlich ist und den Lerner motiviert. Diese Fragen scheinen, bezüglich der Analyse der didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernprobleme, geeigneter zu sein als ein kompletter Kriterienkatalog. Aus dem Grund orientiert sich die folgende didaktische Bewältigung auch an diesen Leitlinien.

6.1.3.2 Lehrwerkanalyse am Beispiel von „Découvertes série verte“ (1994/1995/1996) und „Réalités nouvelle édition“ (2001/2002/2003)

Die Lehrbuchauswahl ist auf „Découvertes série verte“³¹ (Klett) von 1994, 1995, 1996 sowie auf „Réalités nouvelle édition“³² (Cornelsen) von 2001, 2002, 2003 entfallen. So werden Lehrbücher untersucht, die zwei unterschiedlichen Verlagen angehören (Klett und Cornelsen), jeweils für eine unterschiedliche Schulform konzipiert sind (Gymnasium und Realschule/Gesamtschule) und im Abstand von sieben Jahren entstanden.

Während zuerst das Lehrwerk „Découvertes série verte“ als Beispiel eines eher traditionellen Lehrbuchs für das Gymnasium untersucht werden soll, mit welchem bis heute in vielen Schulen gearbeitet wird, steht in einem zweiten Schritt das relativ neue Lehrwerk „Réalités nouvelle édition“ im Vordergrund, welches an einigen Real- und Gesamtschulen verbreitet ist.

6.1.3.2.1 Einführendes zu den Lehrwerken

a) „Découvertes série verte“ (Klett) von Beutter u.a ist für das erste, zweite und dritte Lehrjahr als zweite Fremdsprache im Gymnasium konzipiert. Es steht angeblich „für einsichtiges, entdeckendes Lernen in partnerschaftlichen Formen“ (Bauer u.a. 1995: IV). Zudem heißt

Sprachen lernen [...] Sprachen erleben. Daher wird der Schüler, wo immer möglich, in kommunikationsrelevante Situationen gestellt. Die Erschließung neuer Inhalte geht von der Erfahrungswelt der Schüler aus und vermittelt interkulturelle Einsichten. (Bauer u.a. 1995: IV)

Die didaktisch-methodischen Leitlinien von *Découvertes* sind nach Angaben des Lehrbuchs Transparenz (Übersichtlichkeit, Anschaulichkeit, Anleitung zum selbständigen Denken und Arbeiten, Kontrastives Vorgehen) und Training (Vielfalt der Übungsbereiche, Übungsformen, Handlungsorientierung, Lernspiele, Kreativität). Des Weiteren sind nach Angaben des Lehrbuchs die Texte natürlich und glaubwürdig, die grammatische Progression ist wohldosiert und gemäßigt (vgl. Bauer u.a. 1995: VI). Die Auswahl des Wortschatzes richtet sich nach der Kollokationstüchtigkeit und der kommunikativen Brauchbarkeit; Wortschatz und Strukturen sind nach pragmatischen Gesichtspunkten geordnet (vgl. Bauer u.a. 1995 : VI).

Das Lehrerbuch von „Découvertes 2“ macht weiterhin auf Lernschwierigkeiten aufmerksam, die aufgrund der Muttersprache oder anderen zuvor gelernten

³¹ Der Einfachheit halber wird „Découvertes série verte“ auch „Découvertes“ genannt.

³² Der Einfachheit halber wird „Réalités nouvelle édition“ auch „Réalités“ genannt.

Fremdsprachen verursacht werden. Es nennt u.a. konkret das *passé composé/imparfait* oder auch *qu'est-ce qui/qu'est-ce que*. Zudem spricht es innersprachliche Interferenzen an, wie die Personalpronomen oder die Possessivbegleiter. Bezüglich der didaktischen Bewältigung solcher Lernschwierigkeiten notiert das Lehrerhandbuch, dass

[i]n diesen Fällen [...] das Lehrwerk Gegenüberstellungen und Wiederholungen vor[sieht] und [...] zur Verdeutlichung auch die Muttersprache heran[zieht] [...] Die interferenzgefährdeten Ausdrücke sind in der Mittelspalte des Vokabelverzeichnisses besonders markiert. (Bauer u.a. 1995: V)

b) „Réalités nouvelle édition“ (Cornelsen) von Bächle u.a. ist für das erste, zweite und dritte Lernjahr als zweite Fremdsprache für den Wahlpflichtbereich in der Real- bzw. Gesamtschule konzipiert und unter der didaktischen Beratung von Herrn Prof. Dr. Leupold entstanden.

Den Handreichungen für den Unterricht kann man entnehmen, dass sich „Réalités nouvelle édition“ durch eine hohe Transparenz im Aufbau auszeichnet: *Approches, Séquence 1, Séquence 2, Séquence 3, Répères, Pratiques et Révisions, Entracte* (vgl. Wieners u.a. 2003: 5).

Des Weiteren beruht „Réalités nouvelle édition“ auf Erkenntnissen der fremdsprachendidaktischen und allgemeindidaktischen Diskussion. Dabei basieren die Inhalte und Methoden auf den geltenden Richtlinien der Bundesländer und garantieren auch das Erreichen der neuen Bildungsstandards. Vielfältige Einsatzmöglichkeiten des Materials sollen einen innovativen Unterricht ermöglichen (vgl. Wieners u.a. 2003: 5).

Zu den didaktisch-methodischen Überlegungen zählen die Schülerorientierung, eine flache Progression, die Differenzierung, Lernerautonomie (*Réviser, Découvrir, Apprendre à apprendre, Bilan autocorrectif/Portfolio*), Landeskunde und interkulturelles Lernen (vgl. Wieners u.a. 2003: 9-11).

Wie in „Découvertes série verte“ werden auch in den Handreichungen von „Réalités nouvelle édition“ bezüglich der Grammatik mögliche Lernschwierigkeiten in den Handreichungen wie folgt angesprochen:

Die Grammatik ist in sinnvolle Unterabschnitte eingeteilt, so dass die Schüler/innen nicht entmutigt oder überfordert werden. Mögliche **Lernschwierigkeiten** werden antizipiert. Entsprechend erfolgt die Grammatikdarbietung kleinschrittig. In einem ersten Schritt wird das grammatische Phänomen aus dem Text isoliert, um erst im zweiten Schritt in Textzusammenhängen geübt zu werden (Wieners u.a.: 9; Hervorhebung nicht im Original)

„Réalités nouvelle édition“ weiß somit um Lernprobleme auf Schülerseite, denen es wie „Découvertes“ durch seine Herangehensweise versucht, entgegenzusteuern.

6.1.3.2.2 Der unterschiedliche Gebrauch der Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* im Lehrbuch

Nachdem grundsätzliche Überlegungen beider Lehrbüchern vorgestellt wurden und erkannt wurde, dass beide Lehrbücher um mögliche Lernschwierigkeiten vor allem in der Grammatik wissen und Präventivmaßnahmen vorgeben, soll im folgenden Kapitel der Umgang mit *passé composé* versus *imparfait* als sprachliches Lernproblem im Lehrwerk genauer untersucht werden.

6.1.3.2.2.1 „Découvertes série verte“

6.1.3.2.2.1.1 Zur grammatischen Progression

Die Zeiten des Französischen werden in „Découvertes série verte“ sukzessiv eingeführt. So übernimmt „Découvertes 1“ das *présent* und das *futur composé*.

„Découvertes 2“ führt in Lektion 1 das ***passé composé*** als erstes Vergangenheitstempus ein, wobei es sich dabei wieder an eine grammatische Progression hält: mit *avoir*, das *participe passé* der regelmäßigen Verben auf *-er* und *-dre* sowie der unregelmäßigen Verben *courir*, *voir*, *faire* (Lektion 1B); mit *avoir* (auch verneint), das *participe passé* der unregelmäßigen Verben *comprendre*, *être*, *pouvoir*, *vouloir* (Lektion 1C); das *participe passé* weiterer regelmäßiger und unregelmäßiger Verben, das *passé composé* mit *être*; die Veränderlichkeit des *participe passé* beim *passé composé* mit *être* (Lektion 2A); die Veränderlichkeit des *participe passé* beim *passé composé* mit *avoir* (Lektion 3B).

Nach dem *passé composé* führt „Découvertes 2“ in Lektion 5B das ***imparfait*** als zweites Vergangenheitstempus ein. Erst nach dem Wissen über seine Bildung werden die beiden Vergangenheitstempora in Lektion 6A zusammengeführt, wobei auch bei dieser Vernetzung das Lehrwerk wieder nach einer grammatischen Progression vorgeht: Zuerst wird das ***imparfait* und *passé composé* vor allem in Hauptsätzen** (Lektion 6A), dann **in Satzgefügen** (Lektion 7) erarbeitet.

Zum didaktischen Kommentar

Die Vergangenheitstempora werden somit nacheinander - zuerst *passé composé*, dann *imparfait* - im Lehrwerk „Découvertes 2“ eingeführt und deren Bildung eingeübt. Erst wenn die Schüler beide Zeiten bilden können, werden diese zusammengeführt, vernetzt und der Unterschied thematisiert.

Auf der einen Seite scheint eine grammatische Progression sinnvoll, um die Schüler nicht mit zu vielen Inhalten zu konfrontieren. Erst wenn die erste Zeit gebildet werden kann, wird die zweite eingeführt. Andererseits ist jedoch zu hinterfragen, ob ein solcher Abstand bzw. ein solches Auseinanderziehen der Vergangenheitstempora natürlich ist

und ob das Lehrwerk durch sein Vorgehen den Unterschied zwischen den beiden Zeiten nicht erst schwierig macht oder sogar die zeitliche Perspektive verzerrt. Da man beim Erlernen der Muttersprache auch nicht zuerst nur mit einer Zeitform konfrontiert ist, scheint eine solche Verteilung der Tempora nicht authentisch, sondern eher künstlich. Daher sollte man sich fragen, ob ein komplexerer Zugang nicht sinnvoller ist und ob ein solches Auseinanderziehen der Zeiten noch dem kompetenzorientierten Antrag des neuen Rahmenplans entspricht.

Bezüglich der nicht authentischen Verteilung der Tempora im Lehrbuch ist weiterhin zu fragen, ob es möglich ist, anhand von Texten und Übungen, die Zeiten nacheinander einzuführen und zu üben. Untersucht man dazu „Découvertes“, wird der Eindruck vermittelt, dass die Übungen zum *passé composé* bzw. *imparfait* künstlich sind, da entweder nur Ereignisse beschrieben werden, die durch das *passé composé* ausgedrückt werden oder nur Beschreibungen getätigt werden, die im *imparfait* stehen. Zudem scheinen sie, allein der formalen Seite nachzugehen.

Trotz dieser Künstlichkeit der Texte und Übungen entzieht sich das Lehrbuch ziemlich gut dem Dilemma, nur eine Zeit zur Verfügung zu haben. Texte und Übungen sind so konzipiert, dass jeweils nur eine Zeit verwendet werden darf. Dennoch ist zu fragen, ob dieser Zugang zu den Tempora nicht das ganzheitliche Verständnis der zeitlichen Perspektive verstellt.

Des Weiteren fällt auf, dass das grammatische Pensum in „Découvertes 2“ relativ umfangreich ist. Abgesehen von Lektion 3C führt jede Lektion eine Vielzahl neuer Grammatik ein und es ist nicht nur zu hinterfragen, ob das Pensum zu schaffen ist, sondern auch entscheidend zu wissen, inwieweit die grammatischen Inhalte von den Schülern am Ende jeder Lektion wirklich beherrscht werden.

6.1.3.2.2.1.2 Zur Bewältigung im Lehrbuch „Découvertes 2 série verte“

In Lektion 6A ist das *imparfait* und *passé composé* (vor allem in Hauptsätzen) ein grammatischer Inhalt. Der Lektionstext sowie drei Übungen beschäftigen sich mit dem Unterschied zwischen den Vergangenheitstempora.

In Lektion 7 wird dieser unterschiedliche Gebrauch der beiden Zeiten noch einmal thematisiert, wobei nun vor allem das *imparfait* und *passé composé* in Satzgefügen als ein grammatikalischer Inhalt behandelt wird. Der Gebrauch des *imparfait* und *passé composé* wird hier in einer Übung vorgesehen.

a) Lektionstext 6A: „Une idée géniale“

Als erstes tritt das Grammatikkapitel ‚*Imparfait* versus *passé composé*‘ im Lektionstext 6A „Une idée géniale“ auf. Thema der Lektion 6A ist die Arbeitslosigkeit in der Auvergne: Ein arbeitsloser ehemaliger Testfahrer der Firma Michelin gründet eine Touristikfirma, die Ballonfahrten anbietet. Die Textsorte ist eine Erzählung mit Dialog. In diesem Eingangstext erfahren die Schüler beide Tempora. Sie werden somit nicht isoliert vorgestellt, sondern werden implizit durch einen Text eingeführt, wodurch auch andere Fertigkeiten und Kompetenzen gefordert werden. Allerdings gibt es keine Aufgabe im Buch, die an den Lektionstext anknüpft und auf den Unterschied zwischen *passé composé* und *imparfait* eingeht. Allein das Lehrerbuch schlägt eine Bewusstmachung des Gebrauchs nach der Textarbeitungsphase vor: Unter dem Vorwand einer Zusammenfassung des Textes und unter Einbeziehung der Schüler soll ein grammatisches Demonstrationsgespräch geführt werden, welches schließlich in einem Tafelbild endet, was den unterschiedlichen Gebrauch beider Zeiten verdeutlichen soll (vgl. Bauer u.a. 1995: L 107).

b) Übungen zum Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* in Hauptsätzen

Für die Festigung des unterschiedlichen Gebrauchs von *imparfait* und *passé composé* vor allem in Hauptsätzen sieht „Découvertes 2“ drei Übungen vor:³³

Übung 1: „La boum de Jean-Pierre“

Diese Übung, die nicht im Zusammenhang mit dem Lektionstext steht, ist eine visuell gelenkte Einführungsübung zum Aspektunterschied *imparfait/passé composé*. Hier sollen die Schüler mit Hilfe einer Bildergeschichte Verben in einer vorgegebenen Geschichte von zwölf Sätzen ins *passé composé* oder *imparfait* setzen. Die Zweigliederung des Textes sowie die Signalfarben lila und rot legen dabei schon das *imparfait* im ersten Teil der Geschichte und das *passé composé* im zweiten Teil nahe.

Übung 2: „La première chance“

Bei dieser Übung sollen die Schüler a) eine kurze Geschichte von zehn Sätzen lesen und b) diese aus der zehn Jahre späteren Sicht der Protagonistin erzählen. Wie Übung 1 hat diese Übung nur einen Aspektwechsel inne. Im Vergleich zur ersten Übung müssen die Schüler hier jedoch den Punkt des Aspektwechsels selbst finden, der aber durch das Signalwort *un jour* hervorgehoben wird.

³³ Einige Übungen befinden sich im Anhang 9.5.

Übung 3: „Le rêve d'Hélène“

Die dritte Übung ist wie Übung 2 aufgebaut, steht jedoch in Verbindung zum Lektionstext. Hier müssen die Schüler den Traum des Mädchens Hélène zuerst lesen. Dieser ist in vier Abschnitte unterteilt, visuell gestützt und länger als in den vorherigen Übungen. Nach dem Verstehen des Textes müssen sich die Schüler in einem zweiten Schritt in die Protagonistin hineinversetzen und den Traum der Freundin Mira erzählen. Dazu muss der Schüler den Text in die Vergangenheit setzen und selbständig zwischen *passé composé* und *imparfait* wählen. Hier gibt es mehrere Aspektwechsel, die nicht immer durch Signalwörter nahegelegt werden.

c) Übung zum Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* in Satzgefügen

Übung: „Elle“

In dieser Übung wird der Unterschied zwischen *imparfait* und *passé composé* in Satzgefügen in a) eingeführt und in b) und c) geübt.

In Teilübung a) sollen die Schüler auf Deutsch anhand von den zwei Sätzen 1. *Quand j'étais enfant, nous n'habitons pas encore en Auvergne.* 2. *Quand nous sommes allés à Clermont, j'avais 15 ans* den Gebrauch von *imparfait* und *passé composé* im Satzgefüge nach der Konjunktion *quand* erklären. An dieser Stelle wird Grammatik erörtert und über deren Gebrauch reflektiert.

In einem zweiten Schritt sollen sie in b) die Verben einer Geschichte ins *imparfait* oder *passé composé* setzen. Hier sind beide Zeiten in das Satzgefüge integriert.

Abschließend sollen die Schüler in Teilübung c) die Geschichte weitererzählen und das Ende der Geschichte selbst finden, wozu sie selbständig zwischen *imparfait* und *passé composé* unterscheiden müssen.

Zum didaktischen Kommentar

Der Lektionstext 6A konfrontiert die Schüler als erstes mit dem unterschiedlichen Gebrauch von *imparfait* und *passé composé*. Hier erfahren die Schüler die Zeiten in einem Text bzw. einer Geschichte eingebettet, zudem werden andere Kompetenzen und Fertigkeiten gefordert. Dieser Zugang scheint authentisch und sinnvoll. Dennoch liegt es allein beim Lehrer, wie er den unterschiedlichen Gebrauch der beiden Zeiten erarbeitet. Darüber hinaus ist zweifelhaft, ob der Inhalt des Textes den Interessen der Schüler entspricht.

Die Übung 1 legt, wie oben angedeutet, das *imparfait* im ersten und das *passé composé* im zweiten Teil nahe, so dass zu hinterfragen ist, ob die Schüler die unterschiedliche Funktion der Tempora reflektieren. So grenzt diese Übung eher an

eine formalorientierte Aufgabe. Das Verständnis oder eine Bewusstmachung kommen zu kurz.

Bei den Übungen 2 und 3 sollen die Schüler die jeweilige Geschichte in die Vergangenheit setzen. Somit haben sie die gleiche Aufgabenstellung. Dies scheint wenig abwechslungsreich zu sein. Während die erste Übung noch relativ leicht ist, da durch das Signalwort *un jour* der Aspektwechsel unterstrichen wird und die Übung wieder an eine formalorientierte grenzt, scheint die zweite Übung wesentlich schwieriger zu sein. Hier müssen die Schüler zum ersten Mal selbständig zwischen den beiden Tempora wählen. Es ist fraglich, ob durch den bisherigen Umgang in den Übungen mit dem Unterschied zwischen *passé composé* und *imparfait* die Schüler schon dazu befähigt sind. Gleiches trifft für die letzte Übung „Elle“ (b) zu.

Lobenswert ist jedoch Teil c) der Übung „Elle“, in der die eigene Kreativität der Schüler gefordert ist. Allein hier steht der Inhalt bzw. die Anwendung ohne besondere grammatische Aufmerksamkeit im Vordergrund, die sehr wichtig für die Verankerung im Gedächtnis ist. Dieser bedeutende Übungsteil, der eine Transferaufgabe darstellt, ist allerdings im Lehrerbuch als fakultativ gekennzeichnet.

Durch mehrheitlich an formalorientiert grenzende Aufgaben, einem Mangel an anwendungsorientierten Transferaufgaben, keine interessanten Redeanlässe, Eintönigkeit und inhaltliche Distanz zu den Schülern ist die didaktische Bewältigung von *passé composé* versus *imparfait* in „Découvertes 2“ weiterhin und auch insgesamt gesehen fragwürdig. Es stellt sich die Frage, ob das grammatische Phänomen nachhaltig genug belegt und im Gedächtnis der Schüler verankert wird. Darüber hinaus ist zweifelhaft, ob die Schüler durch den Inhalt für die Auseinandersetzung ausreichend motiviert werden.

6.1.3.2.2.2 „Réalités nouvelle édition“

6.1.3.2.2.2.1 Zur grammatischen Progression

Wie „Découvertes“ führt auch das Lehrwerk „Réalités nouvelle édition“ die Zeiten im Französischen nacheinander ein und folgt somit einer grammatischen Progression. Dabei beschränkt sich „Réalités 1“ auf das *présent* und das *futur composé*.

„Réalités 2“ führt die Wendung *je voudrais* als lexikalische Einheit ein (*Unité 1*) und wiederholt das *futur composé* (*Unité 1*) bevor es als erstes Vergangenheitstempus das ***passé composé*** einführt (*Unité 2*). Dabei folgt „Réalités nouvelle édition“ wie „Découvertes“ wieder einer grammatischen Progression: das *passé composé* mit *avoir* (Verben auf –er), das *passé composé* mit *avoir* (weitere Verben), das *passé composé* mit *être*, das *passé composé* im verneinten Satz.

Während „Découvertes 2“ sowohl das *passé composé* als auch das *imparfait* sowie den unterschiedlichen Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* übernimmt, verfährt „Réalités nouvelle édition“ kleinschrittiger, wie auch in den Handreichungen angedeutet wurde. So wird erst in „Réalités 3“ das ***imparfait*** (*Unité 3*) kennengelernt. Und bevor es zum **Gebrauch beider Tempora** kommt (*Unité 4*), wird die Bildung des *passé composé* wiederholt (*Unité 3*).

Zum didaktischen Kommentar

Wie das Lehrbuch „Découvertes“ führt auch „Réalités“ die Zeiten nacheinander ein. Durch diesen Abstand bzw. solch ein Auseinanderziehen ist es wie in „Découvertes“ fragwürdig, ob das Vorgehen authentisch ist. Es wird der Eindruck vermittelt, dass die zeitliche Perspektive vielmehr verzerrt wird und das Lehrbuch so den Unterschied zwischen beiden Zeiten zusätzlich künstlich erschwert.

Die weniger umfangreiche grammatische Progression ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Sie gibt den Schülern mehr Zeit in der Erarbeitung sowie Festigung und lässt das Pensum für den Lehrer machbar erscheinen. Einzelne Unterkapitel enthalten sogar manchmal keinen grammatischen Inhalt, wodurch andere Bereiche der französischen Sprache oder andere Fertigkeiten in den Vordergrund treten. Die *pratiques et révisions* am Ende jeder Lektion lockern die grammatische Progression auf und berücksichtigen das Wesen des Schülers, der durch Wiederholungen sinnvoll lernt und durch die Hinweise in *Apprendre à apprendre* wichtige Lerntechniken kennenlernt. Des Weiteren ist zu beobachten, dass in *Unité 4*, in der der Unterschied zwischen den beiden Tempora erarbeitet wird, überraschend wenig grammatische Inhalte im Vergleich zu den anderen Lektionen auftauchen. Es scheint, als ob hier allein der Schwerpunkt auf der Aspektopposition liegt.

Auch wenn diese Kleinschrittigkeit wahrscheinlich an der Tatsache liegt, dass das Buch für die Real- bzw. Gesamtschule vorgesehen ist, ist trotzdem zu fragen, ob seine weniger umfangreichere grammatische Progression als die von „Découvertes“ bei der Einführung der Tempora sinnvoll ist. Es scheint, als ob durch die grammatische Progression in „Réalités nouvelle édition“ die Vernetzung beider Zeiten noch länger als in „Découvertes“ hinausgezögert wird. So stehen den Schülern erst nach insgesamt drei Lernjahren die zwei Vergangenheitstempora zur Verfügung.

6.1.3.2.2.2 Zur Bewältigung im Lehrbuch „Réalités 3 nouvelle édition“

Unité 4 „Sans tambour ni trompette“ ist in die Abschnitte *Lecture*, *Exercices*, *Repères*, *Pratiques et révisions* und *Entracte* gegliedert und soll den Unterschied zwischen *passé composé* und *imparfait* einführen. Dieser grammatische Schwerpunkt wird im

Lektionstext, in sechs Übungen, im *Répères* und in *Pratiques et révisions* mehrmals aufgegriffen:

a) Lektionstext 4: „Sans tambour ni trompette“

Das Grammatikkapitel ‚*Imparfait* versus *passé composé*‘ tritt wie in „Découvertes 2“ zuerst im Lektionstext auf. Thema der Lektion 4 ist Patricia, eine junge Musikerin, die abends in der Pariser Metro singt. Innerhalb von wenigen Tagen bringen sie einige Ereignisse aus dem Gleichgewicht: Jemand bricht in ihre Wohnung ein, sie wird verfolgt und bedroht. Die Textsorte ist eine Erzählung in fünf Kapiteln. In diesem Eingangstext erfahren die Schüler wie in „Découvertes 2“ die beiden Vergangenheitstempora. Sie werden nicht isoliert vorgestellt, sondern werden implizit durch den Text eingeführt, wodurch auch andere Fertigkeiten und Kompetenzen gefordert werden. Darüber hinaus handelt es sich um eine relativ lange und dazu spannende Geschichte; die Schüler erfahren somit einen großen Input.

Im Gegensatz zu „Découvertes 2“ greifen die nachfolgenden Übungen den Lektionstext auf und zielen auf den Unterschied zwischen *passé composé* und *imparfait* ab.

b) Übungen zum Gebrauch von *passé composé* und *imparfait*

Für die Einführung, Übung und Festigung des unterschiedlichen Gebrauchs von *imparfait* und *passé composé* sieht „Réalités 3“ zahlreiche Übungen vor.³⁴

Übung 1 (Comprendre)

In einem ersten Schritt sieht das Lehrwerk hier eine Phase zur Sicherung des Textverständnisses vor. Es sollen die vier Etappen bis zum dritten Kapitel der Geschichte erzählt werden. Hier sollen die Schüler das *passé composé* gebrauchen.

Auch wenn die Schüler die richtige Form des *passé composé* bilden müssen, steht hier der Inhalt im Vordergrund.

Die folgenden Übungen gelten im Wesentlichen der Erarbeitung der unterschiedlichen Funktion von *imparfait* und *passé composé*. Auf eine entdeckende Phase folgt die Übungsphase:

Übung 2 (Découvrir)

Diese Übung stellt eine von zwei Bildern gestützte Aufgabe zum selbst entdeckenden Lernen dar, in der die Schüler den unterschiedlichen Gebrauch der beiden Tempora erarbeiten. Der Inhalt knüpft an die Geschichte des Textes „Sans tambour ni trompette“. In der Teilaufgabe a) müssen die Schüler die beiden Bilder betrachten und

³⁴ Einige Übungen befinden sich im Anhang 9.6.

entscheiden, welches eine Situation und welches eine neu einsetzende Handlung darstellt. In dem rechten Bild wird eine Handlung dargestellt. Dabei wird das Ereignis zusätzlich durch einen helleren Bildausschnitt verdeutlicht, so dass der Vordergrund (*passé composé*) und Hintergrund (*imparfait*) der Geschichte visuell zur Geltung kommen. In einem nächsten Schritt müssen die Schüler weiterhin die Sätze, die zum linken bzw. rechten Bild passen, aus dem zweiten Kapitel des Textes (Zeile 1-8) heraussuchen und sie in zwei Spalten aufschreiben. Des Weiteren stellen sie entdeckend die Verbindung von Situation und *imparfait* bzw. Handlung und *passé composé* her.

In der Teilübung b) sollen die Schüler anknüpfend an a) im zweiten Kapitel des Lektionstextes weitere Beispiele für Beschreibungen von Situationen bzw. (neu eintretende) Handlungen suchen.

Übung 3 (S'entraîner)

Diese Aufgabe stellt eine weitere bildgestützte Übung dar, die zwei weitere Bilder des Lektionstextes aufnimmt; sie dient der Festigung. Während das linke Bild wieder eine Situation und den Rahmen der Geschichte zeigt, stellt das rechte eine Aktion dar. Die neu einsetzende Handlung wird erneut durch einen helleren Bildausschnitt unterlegt.

Bei dieser Übung sollen die Schüler die beiden Bilder betrachten und entscheiden, für welches Bild das *imparfait* bzw. das *passé composé* benutzt werden muss. Mit Hilfe von jeweils drei angegebenen Verben müssen sie die Minigeschichte erzählen, die einen Aspektwechsel inne hat. Als Hilfe wird auf *Repères 2* (siehe später) verwiesen.

Übung 4 (S'entraîner)

Bei dieser Übung steht erneut die Festigung des Wissens über die unterschiedliche Funktion beider Zeiten im Vordergrund; sie ist wieder bildgestützt. Die Schüler müssen hier mit Hilfe vorgegebener Verbkonstruktionen ihr fiktives Zimmer vor und nach einer Umgestaltung beschreiben. Dadurch, dass abgesehen vom *participe passé* keine weiteren Formen gebildet werden müssen, da sie schon unter dem Bild stehen, liegt der Fokus auf dem Aspektunterschied und dem Inhalt.

Übung 5 (S'entraîner)

Die Aufgabe ist eine schülerorientierte Übung zum Gebrauch von *imparfait* und *passé composé*. Hier müssen sich die Schüler gegenseitig darüber befragen, a) welches ihre typischen Aktivitäten im Alter von acht/neun/zehn Jahren waren. Da es sich um die Versprachlichung von Gewohnheiten handelt, müssen die Schüler das *imparfait* verwenden. In Teil b) befragen sich die Schüler, was sie in diesem Alter zum ersten Mal erlebten, gemacht oder bekommen haben. Hier müssen sie das *passé composé* benutzen. Der Inhalt steht dabei im Vordergrund; die Schüler müssen dennoch die grammatischen Formen der jeweiligen Zeit selber bilden.

Während bis jetzt die unterschiedliche Funktion der Zeiten in Hauptsätzen geübt wurde, geht es in der folgenden Übung um das *passé composé* und das *imparfait* im Hauptsatz-Nebensatz-Gefüge:

Übung 6 (S'entraîner)

Die Übung ist eine Zuordnungsübung zum *imparfait* und *passé composé* im Hauptsatz-Nebensatz-Gefüge: Während ein Satzteil das *imparfait* enthält, weist der andere das *passé composé* auf. In Teil a) müssen die Schüler herausfinden, welche Elemente zusammenpassen. b) ist eine schülerorientierte Partneraufgabe: Die Schüler erfinden Sätze wie in a), schneiden sie auseinander und legen diese dem Partner vor, der die Satzteile zusammenfügt. Der Aspektwechsel findet hier im Gegensatz zu den anderen Übungen in jedem Satz statt.

Diese Aufgabe ist durch das Symbol der Differenzierung gekennzeichnet, da sie anscheinend eine anspruchsvolle Übung darstellt. In Teil a) muss allein der zugehörige Haupt- oder Nebensatz gefunden werden. Der Schwerpunkt liegt hier auf einem impliziten Verstehen des Gebrauchs von *imparfait* und *passé composé*. Der Verweis auf *Repères 3* (siehe später) gibt den Schülern eine Hilfe zur unterschiedlichen Funktion der Tempora, wo der grammatikalische Inhalt explizit erklärt wird. In Teil b), dem eigenständigen Bilden von zweigliedrigen Sätzen, müssen die Schüler auf die Aspektopposition achten sowie die jeweilige grammatikalische Zeitform bilden. Da neben dem unterschiedlichen Gebrauch von *imparfait* und *passé composé* vor allem der Inhalt im Vordergrund steht, handelt es sich um eine Transferaufgabe.

„Réalités 3“ bietet fakultativ zwei weitere Übungen zum unterschiedlichen Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* an:

„Pratiques et révisions (facultatif)“: Übung 1 (S'entraîner)

Diese Übung im fakultativen Teil des Lehrbuchs in Lektion 4 ist eine relativ anspruchsvolle schülerorientierte Kettenaufgabe (Differenzierung). Hier müssen mehrere Schüler eine Geschichte erfinden: Jeder Schüler fügt einen Satz an den vorherigen seines Mitschülers an. Dabei müssen sie das *imparfait* oder *passé composé* verwenden und zudem Signalwörter für die jeweilige Zeit benutzen. Der Verweis zu *Apprendre à apprendre* (siehe später) dient den Schülern als Hilfe.

„Pratiques et révisions (facultatif)“: Übung 2 (Apprendre à apprendre)

In dieser Übung mit dem Titel „Keine Angst vorm Grammatiklernen“ sollen die Schüler mit Hilfe eines Beispiels einen Merktzettel zum unterschiedlichen Gebrauch von *imparfait* und *passé composé* (Regel, Beispielsatz, Signalwörter) vervollständigen.

Ein einführender Text weist darauf hin, dass sich Grammatikregeln leichter einprägen, wenn der Schüler sie selbst stichwortartig formuliert. Diese Übung stellt eine Lerntechnik dar.

c) Bündelung des Gebrauchs von *passé composé* und *imparfait* in den *Repères*

Zusätzlich zu den Übungen veranschaulichen *Repères 2* und *3* den unterschiedlichen Gebrauch beider Zeiten. Auf beide soll vom Lehrer vor der jeweiligen Übung eingegangen werden (vgl. Wieners u.a. 2003: 110, 111).

Repères 2 (Grammaire) veranschaulicht den Gebrauch von *imparfait* (Hintergrund) und *passé composé* (Reliefgebung, Vordergrund) anhand eines Beispieltextes. Die Darstellung ist tabellarisch gegliedert und durch Signalfarben ist die entsprechende Zeit lila bzw. rot unterlegt.

Repères 3 (Grammaire) beschäftigt sich in einer Dreigliederung mit dem Gebrauch von *imparfait* und *passé composé* im Satz. Einer kurzen, in deutsch verfassten Erklärung folgt jeweils ein französischer Beispielsatz. Hierbei ist die jeweilige Zeitform wieder in rot oder lila hinterlegt.

Zum didaktischen Kommentar

Im Gegensatz zu „Découvertes 2“ geht „Réalités 3“ mit zahlreichen Übungen, die zudem größtenteils an den Lektionstext anknüpfen, anschaulichen, die Grammatik erklärenden Schemata sowie fakultativen Übungen, die Lerntechniken anbieten, auf die Bedürfnisse der Lerner ein. Trotz der Kleinschrittigkeit, die wahrscheinlich an der Zielgruppe liegt, scheint es, als ob das Lehrbuch um das Problem der Schüler mit diesem Grammatikkapitel weiß und versucht, diesem durch die Herangehensweise entgegenzuwirken. Dafür sprechen zudem interessante Redeanlässe, durchaus spannende Inhalte, ein Wechsel an vom Lehrbuch vorgeschlagenen Sozialformen sowie aufwendig illustrierte Bilder.

Im Gegensatz zu „Découvertes 2“ grenzen die Übungen nicht an formalorientierte Aufgaben, sondern betonen die unterschiedliche Funktion der beiden Zeiten. Sie überfordern den Lerner nicht sofort mit einer selbständigen Unterscheidung und Wahl zwischen den Tempora wie „Découvertes“ es tut, sondern verweilen lange bei der Bewusstmachung der Aspektopposition, in der dem *imparfait* in einer Gegenüberstellung das *passé composé* folgt. Der Inhalt der Übungen knüpft an das Interesse der Lerner an (Übung 4, 5). Sie orientieren sich nicht allein an der formalen Seite, sondern sind anwendungsorientiert und lenken den Fokus auf den Inhalt, so dass die Grammatik zu einer wichtigen Nebensache wird. Übung 6 sowie Übung 1 in „Pratiques et révisions“ stellen wichtige Transferaufgaben dar.

Darüber hinaus folgt „Réalités 3“ Prinzipien modernen Grammatikunterrichts, indem es die Verknüpfung von kommunikativ relevanten Inhalten mit einer grammatischen Form berücksichtigt sowie Strukturen im sprachlichen Kontext und in eindeutigen Situationen präsentiert. Des Weiteren wird das Entdeckende Lernen ermöglicht, der Lern- und Behaltensprozess durch vielfältiges Üben unterstützt und den Strukturerwerb durchaus als Prozess versteht (vgl. Nieweler 2006a: 204). Durch diese Vorgehensweise scheint die Bewusstmachung der unterschiedlichen Funktion von *imparfait* und *passé composé* besser verankert zu werden als in „Découvertes 2“. Die Schüler werden dabei nicht überfordert und könnten durch diese Herangehensweise und die Inhalte eventuell stärker motiviert werden als in „Découvertes 2“.

Zu kritisieren ist allerdings bis auf Übung 6 und Übung 1 in „Pratiques et révisions“ der Mangel an Transferaufgaben. Aufgrund dessen ist die didaktische Bewältigung von *passé composé* versus *imparfait* in „Réalités“ insgesamt nicht befriedigend.

6.1.3.2.2.3 Zum Vergleich der Lehrwerke und Fazit

Nach der Analyse des Umgangs mit der unterschiedlichen Funktion von *passé composé* und *imparfait* in den Lehrwerken „Découvertes 2“ und „Réalités 3“ ist festzuhalten, dass beide einer grammatischen Progression folgen, durch welche die zeitliche Perspektive besonders in „Réalités nouvelle édition“ verzerrt wird.

„Découvertes 2“ ist weiterhin vor allem vorzuwerfen, dass es relativ wenige Übungen zum Unterschied zwischen den beiden Tempora aufweist. Zudem ist der Übergang von an formalorientiert grenzenden Aufgaben zu Übungen, die das selbständige Entscheiden zwischen *passé composé* und *imparfait* fordern, zu abrupt.

„Réalités 3 nouvelle édition“ enthält hingegen eine Vielzahl von Übungen, was positiv zu bewerten ist. Es scheint, dass interessante, schülernahe Inhalte, die Aufmachung, eine Lerntechnik, eine flache grammatische Progression, Prinzipien eines modernen Grammatikunterrichts, der die Grammatik zur wichtigen Nebensache macht und die Kommunikation anregt, die Schüler motiviert, da neben kognitiven auch affektive Faktoren miteinbezogen werden. Dennoch mangelt es an wichtigen Transferübungen.

Die didaktische Bewältigung in beiden Lehrwerken, auch dem neuen Lehrwerk „Réalités nouvelle édition“, überzeugt insgesamt gesehen somit nicht: Die verfälschte zeitliche Perspektive, die von Anfang an die zwei Tempora nicht in einen Zusammenhang bringt, und ein Mangel an Transferübungen, die auf ein eigenständiges Output abzielen, sind zu kritisieren. Es scheint, als ob die Lehrbücher dieses Lernproblem künstlich aufgrund ihrer Herangehensweise verursachen und das grammatische Phänomen dadurch schwierig machen. Dies ist zu kritisieren.

Die Erwartungen aus den Handbucheinträgen der jeweiligen Lehrerbücher, die Lernschwierigkeiten durch ihre Herangehensweise entgegensteuern wollten, werden nach einer wie hier getätigten Analyse nicht gestillt: „Découvertes“ weist bezüglich der Aspektopposition beispielsweise kein einsichtiges, entdeckendes Lernen in partnerschaftlichen Formen auf. In „Réalités“ sind längere Testzusammenhänge, in denen die unterschiedliche Funktion der beiden Tempora geübt wird, nicht vorhanden.

6.2 Zur studentischen Sicht : Auswertung von Frage 9 der Umfrage

An dieser Stelle wäre es interessant zu wissen, welche Meinung die Studenten bezüglich der didaktischen Bewältigung vertreten, die teilweise noch selbst mit den gleichen sprachlichen Lernproblemen wie die Schüler konfrontiert sind, aber einen ersten Einblick in die Fachdidaktik, einen lerntheoretischen Überblick erfahren haben, um aktuelle Tendenzen der Fachdidaktik Französisch wissen, Leitlinien und Prinzipien kennen, unterrichtliche Handlungsfelder schätzen sowie sich mit Evaluation auseinandersetzen. In der Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ wurde deshalb gefragt: „**Wie könnte man diesen Schwierigkeiten³⁵ begegnen?**“ (Frage 9).

Die Spanne der Antworten der Studenten auf diese Frage war sehr groß und es gab wenig Mehrfachantworten. Dies muss bedeuten, dass die angehenden Lehrer um ein großes Potenzial der Bewältigung wissen, jeder von ihnen aber für eine unterschiedliche Behebung plädiert. Wie sehen die Antworten im einzelnen aus?

Trotz der vielen unterschiedlichen Antworten, lassen sich drei erste Rangplätze herausfiltern: die Antwort „Sprechkompetenz fördern/Sprache viel mündlich verwenden“ belegte Platz 1, „weniger auf Korrektheit achten/Fehlertoleranz erhöhen/Fehler als Lerneffekte gestalten“ Platz 2 und „Grammatik nicht so sehr in den Vordergrund“ sowie „viel Üben/Anwendungsaufgaben“ Platz 3. Weitere Antworten waren zum Beispiel Lernerorientierung, Individualisierung, Motivation, bessere Lehrwerke, offener Unterricht oder Einführung in die Alltags- und Umgangssprache.

Die ersten drei Plätze beziehen sich indirekt auf die dominante Herrschaftsstellung der Grammatik, die auch in Kapitel 6.1.1 herausgearbeitet wurde. Platz 2 bezieht sich auf das Kapitel 6.1.2 der vorliegenden Arbeit, in dem sich vielmehr für die Sicht des Fehlers als Lernanlass und Motor der Lernaltersprache ausgesprochen wurde. Die Forderung der Studenten nach Anwendungsaufgaben schließt sich der Kritik am Mangel an Transfer- und Anwendungsaufgaben in Kapitel 6.1.3.2.2 an. Zusammenfassend kann die Kritik der Studenten an dem grammatiklastigen Schulunterricht bzw. ihre Vorschläge zur Behebung der Lernschwierigkeiten

³⁵ Hier sind sprachliche Schwierigkeiten im Französischen gemeint.

folgendermaßen beschrieben werden: Anstatt die Grammatik zu sehr in den Vordergrund zu stellen, sollte vielmehr die Sprechkompetenz im Vordergrund stehen; Anwendungsaufgaben müssten mehr im Unterricht verankert sein und auftretende Fehler vielmehr als Lernanlass gesehen werden.

Interessant sind darüber hinaus die Antworten „um [Fehler] wissen“, „punktuelle Optimierungsvorschläge unterbreiten“ und „mit Verständnis den Problemen der Schüler begegnen“, da dies auch die Ziele der vorliegenden Arbeit sind.

Nicht zu vernachlässigen sind zudem die Antworten „Auswendiglernen (Reime, kurze Gedichte, Merksätze)“, „Lieder (die bestimmte grammatische Strukturen enthalten)“, „Fragen an die Schüler stellen wie: Wie kannst Du Dir das besser merken?“, „kontrastierende Arbeit (Vergleich mit anderen, von den Schülern gelernten Fremdsprachen)“ und „mit kommunikativen, kreativen Übungen, in denen die Schülerinteressen viel mehr beachtet werden und nicht die grammatische Progression“. Diese Maßnahmen sind originell und zeigen, wie experimentierfreudig die angehenden Lehrer sind. Bezüglich des Auswendiglernens erfüllen sie sogar unbewusst die neuesten Forschungsergebnisse der Zweitsprachenforschung, die sich beispielsweise für eine andere Sicht auf das Auswendiglernen im Sinne eines *chunk-learning* aussprechen (vgl. Kapitel 6.3.2). Die Antwort bezüglich der Kritik an der grammatischen Progression, die zugunsten der Lerner mehr in den Hintergrund treten sollte, scheint revolutionär zu sein. Sie ist aber bei genauerer Untersuchung der Fachliteratur gar nicht utopisch, da auch Pienemann (1989) und Diehl u.a. (2000, 2002) mit den Erwerbssequenzen durchaus in eine ähnliche Richtung tendieren (vgl. Kapitel 6.3.2).

Die Studenten zeigen ein außergewöhnliches Gespür, Lernschwierigkeiten entgegenzusteuern: Sie sind experimentierfreudig, ihre Meinung deckt sich mit bereits herausgearbeiteten Erkenntnissen der schulischen Bestandsaufnahme (vgl. Kapitel 6.1) und sie schlagen intuitiv die Wege der Zweitsprachenerwerbsforschung ein.

6.3 Zur aktuellen Sicht: Erkenntnisse und Tendenzen der Didaktik und Linguistik

Nach einer Bestandsaufnahme des derzeitigen schulischen Fremdsprachenunterrichts (Stellung der Grammatik, Umgang mit Fehlern), die didaktische Bewältigung eines sprachlichen Lernproblems in den Lehrwerken „Découvertes série verte“ und „Réalités nouvelle édition“ sowie die Darstellung der studentischen Sicht soll dieses letzte Kapitel einen Einblick in die aktuelle, zukunftssträchtige Sicht der Didaktiker und Linguisten geben. Indem auf derzeitige Erkenntnisse der Forschung eingegangen wird, sind die im Folgenden skizzierten Ausführungen als die wichtigsten neuen Impulse

bzw. innovativen Maßnahmen des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, die in der Schule beim gesteuerten Fremdsprachenunterricht leicht umgesetzt werden können und einen Beitrag zur didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernschwierigkeiten von Schülern leisten können. Da die meisten sprachlichen Lernprobleme in der Grammatik liegen, soll auch hier wieder der Schwerpunkt auf aktuelle Erkenntnisse und Tendenzen im Bereich der Grammatik gesetzt werden.

Im Folgenden wird der Verständlichkeit wegen kurz der situative Rahmen der Didaktik beschrieben, in welchen die aktuellen Erkenntnisse und Tendenzen der Linguistik und Didaktik im Bereich der innovativen Bewältigung grammatikalischer Lernschwierigkeiten eingebettet zu sehen sind.

6.3.1 Zum situativen Rahmen

Ausgangspunkt der aktuellen Sicht in der Didaktik stellen die didaktisch-methodischen Prinzipien Handlungsorientierung, Lerner- und Prozessorientierung, Ganzheitlichkeit und Motivierung dar, die einen projektorientierten Unterricht fördern sollen.³⁶ Dabei stellen reflexiv Lehrende reiche authentische Unterrichtsmaterialien bereit, erproben neue Sozialformen und berücksichtigen Entdeckendes Lernen. Fächerübergreifendes Lernen, die Anknüpfung an sprachliche Vorerfahrungen und offene Formen des Lernens sowie Unterrichtens gelten als unabdinglich. Die Förderung von ‚Lernen lernen‘, Strategietraining, die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken sollen die Lernerautonomie vorantreiben. Sowohl kognitive als auch affektive Vermittlungsverfahren sowie neue Medien sollen den Unterricht effektiver gestalten.

Im neuen Berliner Rahmenplan von 2005 für das Fach Französisch stehen Standards und Kompetenzen im Vordergrund, die obige Prinzipien und didaktische Überlegungen beinhalten. So verfolgen die Kompetenzen vor allem das Ziel vielfältige Herausforderungen im Alltags- und Berufsleben erfolgreich zu bewältigen (vgl. Berliner Rahmenplan für die Grundschule und Sekundarstufe I - Französisch - 2005). Weiterhin heißt es dort:

Um angemessene Handlungsentscheidungen treffen zu können, lernen Schülerinnen und Schüler zunehmend sicher, zentrale Zusammenhänge grundlegender Wissensbereiche sowie die Funktion und Bedeutung vielseitiger Erfahrungen zu erkennen und diese zur Erweiterung ihres bereits vorhandenen Wissens und Könnens zu nutzen.

Zur Entwicklung von Kompetenzen wird Wissen gezielt aufgebaut und vernetzt und geht durch vielfältiges Anwenden in kompetentes, durch Interesse und Motivation geleitetes Handeln über. (Berliner Rahmenplan für die Grundschule und Sekundarstufe I - Französisch - 2005)

³⁶ Zu den zentralen Prinzipien siehe beispielsweise Nieweler 2006a: 44-54.

Durch Orientierung am Können, präzise Zielsetzungen, der Betonung des Lernprozesses sowie von Methoden und Strategien, die Kombination von Fertigkeiten und einer Aufgabenorientierung sollen Inhalte nicht mehr abgearbeitet werden. Das Ziel besteht vor allem darin, vielfältige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen systematisch in den verschiedenen Kompetenzbereichen (Interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz, Sprachkompetenz) (vgl. Berliner Rahmenplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I - Französisch - 2005) zu entwickeln sowie Sprachlernbewusstheit anzustreben.

Die Grammatik hat dabei stets eine dienende Funktion und so heißt es auch im Berliner Rahmenplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I für das Fach Französisch:

Die Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz beinhaltet den Erwerb von Formen und Strukturen des Französischen, die grundlegend zur Textrezeption und zur Bewältigung von kommunikativen Absichten sind. Diese haben jedoch immer dienende Funktion. (Berliner Rahmenplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I - Französisch - 2005: 37)

Die Logik ihrer Vermittlung und Aneignung wird dabei durch die kommunikativen Ziele des Unterrichts bestimmt; grammatische Formen und Strukturen werden stets im thematischen Kontext vermittelt und den Schülern wird somit die Bedeutung des jeweiligen sprachlichen Mittels in der Kommunikation bewusst. Durch einen breit gefächerten Input mit von Beginn an authentischer Sprache erkennen sie die Funktion und die Gesetzmäßigkeiten bestimmter Formen und Strukturen (vgl. Berliner Rahmenplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I - Französisch – 2005).

Welchen Beitrag können in diesem Sinne und aus diesem situativen Rahmen heraus aktuelle Tendenzen der Linguistik und Didaktik zur didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernschwierigkeiten der Schüler im Bereich der Grammatik leisten? Während das erste Kapitel auf neuste Theorien aus der Linguistik eingeht, beschäftigt sich das zweite mit neuesten Überlegungen aus der Didaktik.

6.3.2 „Grammatikunterricht: Alles für der Katz?“³⁷

Noch immer sterben viele Schüler an einer grammatischen Überdosis. (Butzkamm 2003: 277)

Das Kapitel 5 beschäftigte sich mit der sprachlichen Bewältigung von Lernproblemen durch den Lerner und ging sowohl auf die verschiedenen Fehlerarten, als auch auf Lernprobleme linguistisch ein, indem sich zur Lernaltersprache näher geäußert wurde. Hier wurde auf Kennzeichen der Lernaltersprache eingegangen: Die Lernaltersprache ist ein psycholinguistisches Konstrukt im Kopf der Lerner; diese innere Grammatik ist schwankend und fehleranfällig, dennoch ist sie systematisch, weil ihr Gebrauch auf verinnerlichten Sprachregeln basiert. Dies sind jedoch nicht alle Charakteristika der Lernaltersprache. Ein weiteres wichtiges Kennzeichen solch einer Interimssprache, wie sie auch in der Literatur oft genannt wird, soll an dieser Stelle Platz finden und erläutert werden.

Viele Französischlehrer sind der Ansicht, dass der Aufbau der Lernaltersprache im Normalfall parallel zu der curricular festgelegten grammatischen Progression erfolgt. Sie wissen aber auch, dass manche Schüler einige Jahre brauchen, bis sie beispielsweise Teilungsartikel oder Personalpronomen in Verbindung mit Infinitiven in zwei Drittel aller Fälle bei freiem Sprachgebrauch richtig anwenden können. Während Lehrer dieses Phänomen oft auf eine geringe Sprachlernbegabung, fehlende Motivation oder auf eine zu kurze Übungsphase zurückführen (vgl. Nieweler 2006: 24a), erklärt die Zweitsprachenerwerbsforschung, dass diese Faktoren nur zu einem Teil stimmen: Pienemann liefert mit seiner *Teachability Hypothesis* eine Theorie, die eine scheinbar revolutionäre Entdeckung bezüglich des Grammatikerwerbs darstellt (vgl. Pienemann 1989); Diehl u.a. (2000) stützen Annahmen seiner Theorie anhand einer Longitudinalstudie. Diese linguistischen Erkenntnisse, die den schulischen Grammatikunterricht an einen Wendepunkt verorten und zu einer Neubestimmung auffordern, sollen im Folgenden erläutert werden.

6.3.2.1 Zur Forschungslage und zu den Erkenntnissen der Zweitsprachenforschung

In den 1960er Jahren hat die Erstsprachenerwerbsforschung herausgefunden, dass der Spracherwerb in morphosyntaktischen Phasen verläuft und es zu wellenförmigen Entwicklungsverläufen kommt (vgl. Nieweler 2006a: 24). Für den Erwerb der

³⁷ Der Titel des Kapitels ist in Anlehnung an Diehl u.a. (2000) gewählt.

Muttersprache wurde darüber hinaus die Eigengesetzlichkeit des kindlichen Spracherwerbs, die Existenz überindividueller Erwerbssequenzen und Erwerbsstrategien sowie die Immunität gegen externe Steuerungsversuche nachgewiesen (vgl. Diehl u.a. 2002: 144). Als Arbeitshypothese an den Zweit- bzw. Fremdspracherwerb herangetragen, regten diese Erkenntnisse die Frage an, ob der Grammatikerwerb auch unter gesteuerten Bedingungen und „unter Aufbietung aller noch so raffinierter didaktischer Kunstgriffe“ (Diehl u.a. 2002: 144) einer Eigendynamik unterliegt, die analog zu der des muttersprachlichen Erwerbs ist und ob „alle didaktischen Revolutionen ergebnislos verpuffen müssen, solange die Gesetze und die Strategien dieses Erwerbs nicht berücksichtigt werden“ (Diehl u.a. 2002: 144).

Zum jetzigen Zeitpunkt kann die folgende eindeutige **Zwischenbilanz aus den Forschungsarbeiten zum Zweitspracherwerb** verzeichnet werden:

Die Erwerbsmechanismen des L2-Erwerbs auch unter gesteuerten Bedingungen sind weitgehend denen des Erstspracherwerbs analog, auch eine zweite Sprache wird somit über eine unumkehrbare Abfolge von Phasen erworben (vgl. Pienemann 1989: 71-72, Diehl 1994: 138-139, Diehl u.a. 2002: 145). Die Regelkomplexe einer Fremdsprache werden dabei schrittweise durchgearbeitet und zwar in einer festen Reihenfolge, die sich keineswegs mit der Grammatikprogression im Unterricht decken muss. „Zwar durchlaufen die verschiedenen Lernerindividuen diese Erwerbsphasen unterschiedlich schnell und effizient, doch ist die Phasenabfolge von diesen individuellen Unterschieden nicht tangiert“ (Diehl u.a. 2002: 145): „One of these concepts is, of course, the idea of *general stages of acquisition* through which all learners must pass“ (Pienemann 1989: 53).

Inwieweit dabei der schulische Input an Grammatik zum Intake werden kann, hängt unter anderem davon ab, inwieweit die entsprechende Grammatikinformation zum ‚richtigen‘ Zeitpunkt gegeben wird, das heißt dann, wenn die vorangegangenen Phasen als erworben gelten können und somit als Voraussetzung für den Erwerb der neuen Form oder Struktur fungieren (vgl. Diehl u.a. 2002: 145): „Teaching is ineffectual (i.e. impossible) since L2 acquisition can only be promoted when the learner is *ready* to acquire the given items in the natural context“ (Pienemann 1989: 61).

Diese Forschungslage ist vor allem bei Pienemann und seiner *Teachability Hypothesis* nachzulesen, wonach der Lerner seine eigene Grammatik aufbaut. Bevor diese nicht bereit für neue Strukturen ist, ist ihr Lernen nicht gewinnbringend:

The Teachability Hypothesis [...] predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting. (Pienemann 1989: 60)

Pienemann folgert weiter, dass „items in a syllabus need to be taught in the order in which they are learnable“ (Pienemann 1989: 63).

Während Diehl u.a. anmerken, dass Grammatikunterricht ‚gegen den Strich‘ erfolgreich explizites Wissen vermittelt, allerdings nicht den effektiven Erwerb gewährleistet (vgl. Diehl u.a. 2002: 145), geht Pienemann noch einen Schritt weiter und behauptet sogar, dass solch ein Grammatikunterricht kontraproduktiv ist:

If a learner has to master a structure which he cannot get right, then it is quite probable than he will begin to avoid the structure in order not to be frustrated. This seems to be what happened in the experiment. And in the case just described we can see quite clearly that such a strategy of avoidance does nothing to promote the acquisition process, but rather limits the expressiveness of the learner's language. (Pienemann 1989: 73-76)

Pienemann entwickelte seine *Teachability Hypothesis* nachdem sie durch empirische Untersuchungen gestützt wurde und wird charakterisiert durch die Aussagen „you can't skip stages“ und „teach what is teachable“. Als Grundlage seiner Theorie dienen psycholinguistische und informationstheoretische Modelle kognitiver Prozesse³⁸ (vgl. Multhaup 2002: 72).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die Lernaltersprache somit nicht im Gleichschritt mit einer geplanten Grammatikprogression entwickelt; der Aufbau der Lernaltersprache ist nicht beliebig von außen steuerbar, weil er internen Gesetzmäßigkeiten unterliegt, die durch den Unterricht nicht kurzgeschlossen und geändert werden können.

Diese Ergebnisse sind der Forschung zu verdanken, die jedoch von der Fremdsprachendidaktik bisher nur gering zur Kenntnis genommen wurden, wie auch Diehl u.a. anmerken (vgl. Diehl u.a. 2002: 145, Nieweler 2006a: 24) und Pienemann als ‚Vater‘ der Erwerbssequenzen bemängelt: „Still, the significance of these studies on language teaching has not been widely recognized“ (Pienemann 1989: 53).

Einen ersten Brückenschlag unternahmen Diehl u.a. von 1995 bis 1997 in einer Longitudinalstudie, in der es um den Erwerb der deutschen Grammatik im Fremdsprachenunterricht ging. Grundlegende Ergebnisse sollen im Folgenden vorgestellt werden, die auf der *Teachability Hypothesis* von Pienemann aufbauen.

³⁸ Zu den psycholinguistischen und informationstheoretischen Modellen kognitiver Prozesse siehe Multhaup 2002: 75-95.

6.3.2.2 Zur empirischen Longitudinalstudie von Diehl u.a. (2000)

Analyseverfahren, Korpus, Zielsetzung

Ein erster Schritt wurde in der empirischen Studie „Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht untersucht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache“ von Diehl u.a. (2000) für das Sprachpaar Französisch-Deutsch (Französisch als L1, Deutsch als L2) vollzogen, welche den Erwerb der deutschen Grammatik im Fremdsprachenunterricht untersuchte. Untersuchungsgegenstand waren schriftliche Produktionen von frankophonen Schülern an Genfer Schulen von der 4. Primarschulklasse bis zur Maturität. In den Schuljahren 1995-1997 wurde ein Korpus erhoben, das insgesamt 220 Schüler aus 30 verschiedenen Klassen erfasste. Jeder Proband verfasste in diesen Jahren acht Texte, in denen die grammatischen Strukturen und Formen aus drei Kernbereichen der Grammatik (Verbalmorphologie, Nominalmorphologie, Verbstellung) ermittelt wurden. Alle Formen und Strukturen, normgerecht und abweichend, wurden mit dem zum jeweiligen Zeitraum unterrichteten Grammatikstoff verglichen. Eine schnelle und relativ normkonforme Übernahme dieses Grammatikstoffs wurde dabei als leicht erwerbbar interpretiert, während Regeln mit langen Inkubationszeiten und hohen Fehlerraten als schwer erwerbbar galten und späteren Erwerbsphasen zugeordnet wurden (vgl. Diehl u.a. 2000: 3-10, Diehl u.a. 2002: 146-147).

Das Ziel dieses Projekts bestand darin,

die Hypothese der kognitiv ausgerichteten Zweitsprachen-Erwerbsforschung zu überprüfen, nach der der Erwerb einer Fremdsprache auch unter gesteuerten Bedingungen einer inneren Gesetzmäßigkeit unterliegt und in einer bestimmten Phasenabfolge verläuft, die durch den Unterricht nicht verändert werden kann. (Diehl u.a. 2000: 3)

Nach Diehl u.a. (2000) ist diese Hypothese, die sich an Pienemanns Theorie anlehnt, nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus didaktischer Sicht bemerkenswert: Aus wissenschaftlicher Perspektive nimmt sie der kognitiven Beschaffenheit des Spracherwerbs die Sicherheit; aus didaktischer Perspektive stellt sie die Tradition des fremdsprachlichen Unterrichts radikal in Frage. Wenn es nämlich zutrifft,

dass explizite grammatische Instruktion für den Aufbau der grammatischen Kompetenz gar nicht oder nur eingeschränkt nutzbar gemacht werden kann, dann wurde bisher im Fremdsprachenunterricht viel Zeit vertan, die sinnvoller eingesetzt werden könnte, indem die Bedingungen des natürlichen Erwerbs so weit wie möglich simuliert würden. (Diehl u.a. 2000: 3)

Die Forschungsergebnisse von Diehl u.a. (2000, 2002), die nun vorgestellt werden, lassen sich allerdings nicht direkt auf den Französischunterricht in Deutschland übertragen, da die Ausbildung von festen Erwerbsphasen bei jeder Kombination von Ausgangs- und Zielsprache und höchstwahrscheinlich auch in jedem Lernkontext anders verläuft. Da eine Untersuchung für den Französischunterricht noch fehlt, können derzeit wahrscheinliche Entwicklungsverläufe der Lerner Sprache bei der Konzeption von Lehrwerken noch nicht berücksichtigt werden (vgl. Nieweler 2006a: 25).

Zu den Ergebnissen

a) Erwerbsstrategien³⁹

Bei der Erschließung der L2-Regeln rekurren alle Genfer Schüler auf dieselben Erwerbsstrategien, die sie beim Erwerb der Muttersprache einsetzten. Keinem Schüler kann dabei der explizite Grammatikunterricht diese Erkundungswege ersparen. Generell sind folgende drei Erwerbsschritte zu beobachten, die sich nach Peltzer-Karpf/Zangl (vgl. 1998) als drei ‚Ordnungszustände‘ beschreiben lassen:

1. Das Anfangsstadium: Als erstes werden aus dem Input einzelne Elemente ausgefiltert, memorisiert und als floskelhafte Versatzstücke, sogenannte *chunks*, verwendet ohne deren grammatische Binnenstruktur zu durchschauen (Beispiel: *mit dem Bus, für mich, Guten Morgen, es war einmal, ins Kino, ich bin, heute gehe ich, Wie heißt du?*). Bei diesem lexikalischen Lernen sind die frühesten Äußerungen zumeist normkonform. Auxiliare werden dabei durchweg in flektierter Form verwendet.

2. Die ‚turbulente Phase‘: Während es sich im Anfangsstadium um das bloße Memorisieren von Floskeln und Mustern handelte, beginnt der effektive Erwerb in der zweiten Phase. Ausgelöst wird sie wahrscheinlich durch eine Überlastung des Gedächtnisspeichers, der mit der Memorisierung einer wachsenden Menge isolierter Items überfordert ist und nach ökonomischeren Speicherungsverfahren sucht. An dieser Stelle beginnt die eigentliche Erwerbsarbeit und die gespeicherten Syntagmen werden auf die zugrunde liegenden grammatischen Regularitäten hin analysiert. Die Lerner selektieren dabei zunächst einzelne Formen und Strukturen der Fremdsprache und generalisieren sie (Beispiel: *ich gehe – ich mag, er kommt – er sieht – er willt, sie hat gehelft, Thomas schneidet der Salami – Doggy isst der Poulet – liebste du der Kaffee?*). Dieses suchende Tasten nach Regularitäten führt zu einer Anhäufung von Abweichungen; diese sind Bestandteil des Erwerbsprozesses, bei der sich die Schüler

³⁹ Vgl. Diehl/Pistorius 2002: 227-228, Diehl u.a. 2002: 147-150.

so verhalten, als ob sie von der schulischen Grammatikinstruktion keine nennenswerte Hilfestellung bekämen und sich vielmehr eigenständig durch die Formenwelt durcharbeiten. Hier bedarf es der Fähigkeit, neue Form-Funktion-Beziehungen wahrzunehmen, aber auch der Bereitschaft, bisherige lernersprachliche Regeln zu revidieren und sich auf weitere, komplexere Regeln einzulassen.

3. Die Endphase des ‚kohärenten Systemzustandes‘: In der dritten Phase beginnt sich das ‚Chaos‘ zu lichten. Das Morphem- und Strukturinventar wird im Gehirn ausdifferenziert und die verschiedenen funktionalen Zuordnungsmöglichkeiten an die sprachliche Norm angepasst. Diese Ausdifferenzierung geschieht unbewusst in einer bestimmten Reihenfolge, die man als ‚Erwerbssequenz‘ bezeichnet.

b) Erwerbssequenzen⁴⁰

„Ebenso eigenwillig wie die Art und Weise, *wie* sich die Schüler die grammatischen Regeln aneignen, ist ihre Grammatikprogression“ (Diehl u.a. 2002: 151). Das mehr oder weniger elaborierte Grammatikwissen, was sich der Lerner dennoch aus dem Unterricht aneignet, bezieht er nicht in erster Linie aus der Reihenfolge des Grammatikunterrichts. Der Fremdsprachenlerner verfährt vielmehr ähnlich wie ein Kind beim Mutterspracherwerb und erschließt die L2-Regeln in einer bestimmten überindividuellen Reihenfolge und in einem individuell variierenden Rhythmus, die jedoch beide gegen unterrichtliche Steuerung immun sind.

So differenziert sich beispielsweise das deutsche Kasussystem bei den Genfer Schülern erst nach und nach wie folgt aus: Während der Erwerb des Verbalbereichs und der Satzmodelle in relativ großen Schritten vorangeht, stagniert der Kasuserwerb über einen langen Zeitraum hinweg. Die Genfer Schüler begnügen sich in einer ersten Erwerbsphase zuerst allein mit dem Nominativ; der Dativ und Akkusativ erscheinen in Präpositionalphrasen als vermutlich memorisierte Temporal- oder Lokalangaben (Ein-Kasus-System). In einem nächsten Schritt kommt es zu einem Experimentieren mit dem gesamten Kasusmorpheminventar ohne eine erkennbare Funktionalisierung (‚turbulente Phase‘), die zu einem Zwei-Kasus-System führt: Klärung von Nominativ als dem Subjektkasus und einer Sammelkategorie ‚oblique Kasus‘, wo Akkusativ und Dativ als freie Varianten fungieren. Erst im Verlauf des Germanistikstudiums wird ein Drei-Kasus-System mit differenzierter funktionaler Zuweisung von Nominativ, Dativ und Akkusativ erreicht.⁴¹

⁴⁰ Vgl. Diehl u.a. 2002: 151-153.

⁴¹ Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb frankophoner Deutschlerner siehe Anhang 9.7.

Nicht alle Teilbereiche der Grammatik werden allerdings in festen, voraussagbaren Sequenzen erworben. Im Deutscherwerb frankophoner Lerner konnte für die Verbstellung, die Verbalflexion und das Kasussystem eine klare, überindividuelle Erwerbsreihenfolge nachgewiesen werden, nicht jedoch für Genus und Numerus (vgl. Diehl/Pistorius 2002: 227).

Welche Bedeutung haben diese Forschungsergebnisse der empirischen Longitudinalstudie von Diehl u.a. (2000) für den Fremdsprachenunterricht? Mit den sich aus der Studie abzeichnenden möglichen didaktischen Konsequenzen wird sich das folgende Kapitel auseinander setzen.

6.3.2.3 Zu den didaktischen Konsequenzen

Die von Diehl u.a. (2000) nachgewiesenen Erwerbsstrategien und -sequenzen in Bereichen der deutschen Grammatik ziehen zahlreiche didaktische Konsequenzen nach sich, die einen ökonomischeren und effektiveren Fremdsprachenunterricht gewährleisten müssten:

1. Die sprachspezifischen Erwerbssequenzen sollten von der L2-Erwerbsforschung ermittelt werden, damit im Unterricht eine sinnvolle Progression denkbar ist.

Der Grammatikunterricht müsste die natürlichen Erwerbsprozesse nicht nur zulassen, sondern auch begleiten:

2. Die schulische Grammatikprogression hätte sich an den natürlichen Erwerbssequenzen zu orientieren.
3. Im Fremdsprachenunterricht sollte ein Maximum an reichhaltigem, motivierendem Input und reichhaltige Gelegenheit zu motivierendem Output angeboten werden.
4. Die Einsicht in die Gesetzmäßigkeiten der Erwerbsprozesse, insbesondere dem Fehler gegenüber, müsste geschehen. Wenn Fehler nicht addiert, negativ sanktioniert, sondern analysiert werden, erweisen sie ihren diagnostischen Wert als Signale für bestimmte Erwerbsphasen; Fehler könnten so entdramatisiert werden und als normale Durchgangstadien akzeptiert werden.
5. Die entschiedene Ablehnung des Auswendiglernens sollte neu überdacht werden. Für die Bearbeitung komplexer grammatischer Strukturen können gespeicherte Versatzstücke als *chunks* den Erwerb erleichtern (vgl. auch Handwerker 2002).

6. Es müssten Mittel und Wege gefunden werden, um den individuellen Erwerbsrhythmen Rechnung zu tragen. Es bedarf somit einer Menge von Vorschlägen und Anregungen für einen binnendifferenzierten Unterricht (vgl. Diehl 1994: 146-147, Diehl u.a. 2002: 156).

Besonders Butzkamm (2003) greift die bedingte Steuerbarkeit des Grammatikerwerbs auf und spricht sich für den Verzicht auf grammatische Progression der Texte im Schulbuch aus. Seiner Meinung nach gehört die grammatische Progression der Texte „zum allergrößten Teil auf den Müllhaufen der Geschichte“ (Butzkamm 2003: 283). Er beteuert, dass die grammatische Enthaltbarkeit unfruchtbar ist, da sie auf Kosten guter, authentischer Texte geht und fordert die Lehrbuchautoren auf, das Korsett, das sie sich selbst angelegt haben, zu sprengen (vgl. Butzkamm 2003: 284).

Diese linguistischen Erkenntnisse entdramatisieren einen Teil der sprachlichen Lernprobleme, da sie allein erwerbstechnisch bedingt sind. Bei einer sich an die natürlichen Erwerbssequenzen anlehnenden grammatischen Progression müsste die Vermittlung von Grammatik effektiver sein, Fehler auf Schülerseite könnten teilweise eventuell sogar vermieden werden.

Das folgende Kapitel soll nun einen Blick in die aktuelle Forschungslage der Didaktik werfen und innovative Möglichkeiten der didaktischen Bewältigung sprachlicher Lernprobleme vorstellen bzw. aktuelle Tendenzen des Umgangs mit Lernschwierigkeiten im Bereich der Grammatik aufzeigen.

6.3.3 Sinnvoll Grammatik üben – zum neuen Umgang mit Grammatik

Wie oben beschrieben weist der neue Rahmenplan der Grammatik eine dienende Funktion im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu. Somit spricht sich die Didaktik nicht gegen die Grammatik aus, sondern führt ihr lediglich ihre Grenzen vor. Dahinter verbirgt sich die folgende, schon 1882 formulierte Grundidee:

Und wenn es euch gelänge, ihm [dem Lerner] die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! (...) Ferner wird eine Sprache geformt durch die unbewusste Tätigkeit des Ganzen und ist wie das Leben der Gesellschaft beständig im Wechsel und in der Entwicklung begriffen. Folglich kann man die Grammatik nicht in eine Folge starrer Regeln zwingen... (Viëtor 1882/1905, zit. nach Meißner/Senger 2001: 21)

Die derzeitige Sicht der Didaktiker hat sich davon distanziert, die „beste Grammatik“ in den Kopf des Lerners schaffen zu wollen, sieht die Grammatik auch nicht als „starre

Regeln“ und strebt vielmehr „die unbewusste Tätigkeit des Ganzen“ an, indem sie sich für einen komplexeren Zugang zur französischen Sprache ausspricht. Sie plädiert dafür, die Grammatik vor allem *sinnvoll* zu üben. Was versteckt sich hinter solch einem Grammatiküben?

Der Terminus des sinnvollen Übens von Grammatik wurde von Polletti (2003b) geprägt. Diese Art des Übens besteht vor allem darin,

Möglichkeiten eines konsequent auf die Mitteilungsebene und auf die Beziehungen zwischen Kommunikationspartnern orientierten Grammatikunterrichts aus[zuloten], eines Unterrichts, bei dem die situative Einbettung von Übungen nicht nur Etikette ist. (Polletti 2003b: 4)

Hiermit verbindet sich das Schlagwort *La compétence grammaticale pour transmettre du sens* (vgl. Polletti 2003b: 4) und der kommunikativ ausgerichtete Grammatikunterricht. Indem neben der kognitiven auch immer die affektive Dimension einbezogen werden muss, soll dem Prinzip ‚Gefühl für Grammatik‘ nachgegangen werden (vgl. Börner/Vogel 2004, Leupold 2002: 295-310, Nieweler 2006a: 190-205, Polletti 2003b) : emotional-affektive Kontexte werden eingebunden und die Beziehungsebene in den Vordergrund gestellt. Zudem soll das Prinzip des Entdeckenden Lernens sowie die Arbeit mit authentischen Texten stärker berücksichtigt werden.

Dieses sinnvolle Grammatiküben verfolgt die Absicht, dass die Lerner Grammatik nicht als sinnlos und langweilig empfinden, „sondern dass ihnen ermöglicht wird, auf dem Wege einer aktiven Begegnung mit Strukturen der Fremdsprache eine positive Einstellung zur Grammatik zu gewinnen“ (Leupold 2002: 301). Der Lerner soll darüber hinaus die Grammatik als seinen Helfer und Verbündeten sehen, die Regelkenntnis allerdings als Hilfe verstehen und ihre Anwendung als das eigentliche Ziel ansehen (vgl. Leupold 2002: 309).

Das folgende Kapitel wird nun einige konkrete Vorschläge herausgreifen, die die Didaktiker zur Umsetzung dieser Grundprinzipien modernen Grammatikunterrichts anvisieren.

6.3.3.1 Ansätze modernen Grammatikunterrichts

6.3.3.1.1 Ein integrativer, inhaltsorientierter Grammatikunterricht

Weit verbreitet ist in der didaktischen Fachliteratur der Ansatz der Inhaltsorientierung (vgl. Blume 2003, Mertens 2006, Michler 2003, Nieweler 2006a, Polletti 2003a, Schumann 2004). Der Hintergrund für diesen neuen Umgang mit Grammatik sind Ergebnisse der Hirnforschung und daraus resultierende lerntheoretische, (fach)didaktische und methodische Schlussfolgerungen (vgl. Blume 2003: 32):

Inhaltsorientierung fungiert als Motivationspotenzial (vgl. Schumann: 270-275) und ist bei der Methodenkonzeption der ganzheitlichen Lernerfahrung einzuordnen. Nach Bleyl (1997) werden Sprachen am besten in authentischen und komplexen Lernsituationen erlernt, mit allen Sinnen und unter Einbeziehung von Emotionen (vgl. Bleyl 1997, nach Reinfried 1999: 340).

Unter dem Schlagwort „Inhaltsorientiert grammatisch üben“ versteht man die Verknüpfung grammatischer und inhaltlicher Arbeit, „damit Schüler sprachliche Probleme besser in den Griff bekommen“ (Blume 2003: 32). Indem grammatisches Üben in einem inhaltlichen Kontext erfolgt und somit Sprach- und Sacharbeit kombiniert werden, erreicht sprachliches Üben seinen höchsten Wirkungsgrad (vgl. Blume 2003: 32). Dabei handelt es sich also um ein situatives Einbetten grammatischen Übens bzw. „Grammatikvermittlung als integrative[r] Bestandteil textbezogener Aktivitäten“ (Mertens 2006: 150).

Mertens versteht unter ‚integrativ‘ zum einen Hierarchisierung: die Beschäftigung mit Inhalten dominiert die Beschäftigung mit Form und Formen; der Umgang mit Texten bedeutet vor allem sie zu lesen, weil es Spaß machen soll, weil man sich informieren will, sich unterhalten will, Liedtexte beispielsweise verstehen oder mitsingen will. Der Umgang mit Texten bedeutet nicht, sie in erster Linie zu analysieren (vgl. Mertens 2006: 150).

Des Weiteren versteht man unter ‚integrativ‘, dass der Text oder der Textauszug schwerpunktmäßig eine bestimmte grammatische Struktur aufweist, die für den Inhalt eine spezifische Funktion erfüllt (vgl. Mertens 2006: 150). Wenn Strukturen in einem typischen Kontext dargeboten werden, trägt dies „nicht nur zur sprachlichen Authentizität bei, sondern unterstützt auch den Lernprozess, da an das vorhandene Textwissen der Lerner angeknüpft wird“ (Nieweler 2006a: 196). Oft besteht eine naheliegende Verbindung von einer spezifischen Textsorte zu einem grammatischen Merkmal: der Wetterbericht ist beispielsweise im *futur simple* verfasst, Interviews enthalten die Intonations- bzw. *Est-ce que*-Frage, Märchen weisen vor allem das *passé simple* auf, Werbetexte den Superlativ oder die Schulordnung verneinte Imperative (vgl. Mertens 2006, Nieweler 2006a: 196).

Darüber hinaus bezieht sich ‚integrativ‘ auf die Arbeitsweise der Schüler. Diese sollen die Grammatikstruktur als integralen Textbestandteil in seiner Wirkung auf und seiner Funktion für den Text erleben. Dabei soll die Grammatik in ihrer Bedeutung und Verwendung anschaulich verarbeitet und leicht nachvollziehbar sein (vgl. Mertens 2006: 150).

Nach Mertens bedeutet ‚integrativ‘ schließlich auch gezieltes Anknüpfen an sprachliches Vorwissen der Schüler (Muttersprache, L2, L3), um die Konzeptbildung und den Strukturwerb vorzubereiten und zu fördern (vgl. Mertens 2006: 150).

Man hat erkannt, dass kognitiverende Verfahren nicht ausreichen (vgl. Börner/Vogel 2004), damit grammatische Phänomene nachhaltig genug belegt werden und tatsächlich im Gedächtnis verankert werden. In diesem Sinne schlägt auch Michler vor:

Damit Schüler in spontanen Äußerungen die Regeln anwenden können, müssen diese durch spezielle Übungen gefestigt werden. Die oft mühevoll Fixierung kann gleichzeitig Anlass zur Sprachproduktion sein, wenn man dafür auf authentische Texte, deren Thematik Anreize zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung gibt, zurückgreift. (Michler 2003: 33)

Inhaltorientierter, integrativer Grammatikunterricht bedeutet somit, dass Einheiten und Regeln in möglichst realistische, interessante, motivierende, an die sprachlichen Bedürfnisse der Schüler angepasste Situationen eingebettet sind. Dabei sollte der eigentliche Übungsgegenstand verborgen gehalten werden und die Mitteilungsabsicht in den Vordergrund rücken. Des Weiteren sollen Übungstexte über das Einsetzen und Verwenden grammatischer Inhalte hinaus Impulse für eine eigenständige mündliche und oder schriftliche Sprachproduktion geben (vgl. Michler 2003: 33). Anstatt die Grammatik überzubewerten, rückt vielmehr die Förderung pragmatischer Kompetenz in den Vordergrund und auch interkulturelles Wissen kann vermittelt werden (vgl. Michler 2003: 35). (Neue) grammatische Strukturen werden somit nicht isoliert präsentiert, sondern implizit verwendet und können darüber hinaus eine kommunikative, kreative Ausweitung erfahren.

Das Ziel solch einer Ausweitung besteht darin, die Schüler mit der Grammatik wieder zu versöhnen (vgl. Michler 2003: 35). Es könnte einen Beitrag zur Motivation des Sprachenlernens leisten (vgl. Mertens 2006: 155). „Zugleich wird den Schülern die funktionale Bedeutung eines grammatischen Phänomens bewusst“ (Blume 2003: 34). Für diesen Umgang mit Grammatik bieten sich neben oben genannten Textsorten u.a. Sachtexte, literarische Texte, Lieder, Bilder, Comiczeichnungen oder Gedichte an (vgl. Blume 2003: 34-36⁴², Jopp-Lachner 2003, Mertens 2006: 151-154, Nieweler 2006a : 201-202, Polleti 2003a, Polleti 2003b: 9-12).

⁴² Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.8.

6.3.3.1.2 Die Aufmerksamkeitsfokussierung

Ein zweiter in der Literatur weit verbreiteter Ansatz, sprachlichen Lernproblemen entgegenzuwirken, kann unter dem Begriff ‚Aufmerksamkeitsfokussierung‘ zusammengefasst werden, welcher jedoch verschiedene Ausprägungen erfährt. So ist eine Form dieser Aufmerksamkeitsfokussierung a) das Entdeckende Lernen, welches schon in den neuen Lehrbüchern teilweise verankert ist (beispielsweise in „Réalités nouvelle édition“), aber dennoch vorgestellt werden soll. Darüber hinaus versteht man unter Aufmerksamkeitsfokussierung b) die Ausbildung der Sprachbewusstheit durch formbezogene Grammatikarbeit und c) das Spiel mit der Sprache.

a) Entdeckendes Lernen

Der Begriff des Entdeckenden Lernens ist mit Bruner (1961) und Ausubel (1968) verbunden und stellt ein methodisches Verfahren im Unterricht dar, welches aufgrund einer weitgehend akzeptierten verstärkten Kognitivierung im Rahmen des Sprachlehr- und –lernprozesses, dem Gesichtspunkt eines lernerorientierten und prozessorientierten Unterrichts sowie der Entwicklung von Computerprogrammen in der Form von Selbstlerneinheiten gewinnbringend zu sein scheint (vgl. Leupold 2002: 304). Leupold definiert Entdeckendes Lernen folgendermaßen:

Entdeckendes Lernen bezeichnet einen aktiven und individuellen Lernprozess, bei dem der Lerner durch Aufgaben, vorgegebene Fragen, Impulse und Hinweise zu einer Problemlösung aufgefordert wird. Im Rahmen der Grammatikarbeit bietet Entdeckendes Lernen die Möglichkeit, den einzelnen Lerner zu einer selbsttätigen, kognitiven Auseinandersetzung mit einem Grammatikproblem zu führen [...]. (Leupold 2002: 304)

Die Lerner sollen bei diesem Umgang mit Grammatik dazu gebracht werden, Grammatikarbeit aktiv zu gestalten und ihr prozedurales Wissen anzuwenden (vgl. Leupold 2002: 304). Dabei wird das Interesse der Schüler auf einzelne Aspekte gelenkt und die Lerner werden gezielt an die eigenständige Erarbeitung eines grammatischen Themas herangeführt. Solch ein gelenkter Strukturwerb fängt „bei der inhaltlichen und konzeptuellen Vorentlastung [an] und setzt auf selbstentdeckendes Lernen der Schüler. Die Terminologie [...] erfolgt beiläufig und ist der Konzeptbildung nachgeordnet“ (Mertens 2006: 148).

Das Entdeckende Lernen stellt somit einen induktiv-forschenden Umgang mit Sprache dar, bei dem Regelmäßigkeiten ausfindig gemacht werden und Auffälligkeiten diskutiert werden müssen. Solche Auseinandersetzung mit Sprache soll zu einer Sensibilisierung

für sprachliche Formen im Input führen und ganzheitliches grammatisches Denken anregen (vgl. Weskamp 2001: 167).⁴³

**b) Ausbildung der Sprachbewusstheit durch formbezogene Grammatikarbeit:
focus on form (FONF)**

Eine weitere Entwicklungstendenz ist unter der Bezeichnung *focus on form* (FONF) bekannt (vgl. Mertens 2006, Koenig 2005, Weskamp 2001, Rebuschat 2004). Auch dieses Verfahren geht von der Überlegung aus, wie sich Zusammenhänge in Bereich der Grammatik effektiver erarbeiten lassen. Im Gegensatz zum Entdeckenden Lernen haben solche Übungsansätze grundsätzlich jedoch noch keinen Einzug in die Lehrwerke erfahren (vgl. Koenig 2005: 157-158).

Der Begriff *focus on form* meint, „dass die Aufmerksamkeit der Lerner auf eine Struktur gerichtet werden soll, wenn diese in einer Unterrichtsstunde in kommunikativen Situationen auftritt und Probleme verursacht“ (Weskamp 2001: 170). Dieses Vorgehen betrachtet die bedeutungsorientierte Kommunikation als Hauptziel, lenkt dabei aber die Aufmerksamkeit der Lerner explizit auf formale, sprachsystematische Aspekte. Die zentrale Absicht von FONF besteht darin, die Schüler in eine Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen zu verwickeln und zielt auf eine steigende Korrektheit und eine zielsprachenkonforme Produktion von sprachlichen Äußerungen (vgl. Koenig 2005: 158).

FONF kritisiert vor allem den kommunikativen Ansatz und die Reduzierung der formbezogenen Arbeit zugunsten eines eher bedeutungsorientierten Vorgehens. So ließen Studien zur Effektivität von bilingualem Immersionsunterricht in Kanada Zweifel aufkommen, ob ein rein kommunikativ ausgerichteter Unterricht, der grammatische Instruktion vernachlässigt, Schüler tatsächlich in die Lage versetzt, am Ende ihres Lernprozesses eine fremde Sprache korrekt beherrschen zu können (vgl. Koenig 2005: 158). FONF fordert, dem formalen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts wieder vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken.

Dabei wird *focus on form* von *focus on formS* unterschieden, jenem traditionellem Ansatz, grammatische Strukturen isoliert zu vermitteln und unabhängig von kommunikativen Bedürfnissen darzubieten, wie in der Grammatik-Übersetzungsmethode oder im audiolinguale Ansatz (vgl. Koenig 2005: 158, Weskamp 2001: 170).

⁴³ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.6 Übung 8 (*Découvrir*).

Focus on form kann vom Lehrer in unterschiedlicher Weise initiiert werden, wobei die Aufgabentypen nach dem Kontinuum von Implizitheit zu Explizitheit differenziert werden können.

Bei **impliziten Verfahren** (vgl. Koenig 2005: 158-159, Rebuschat 2004: 224-225) wird die Aufmerksamkeit der Lerner auf grammatikalisches Wissen gelenkt, ohne dass die Kommunikation und die bedeutungsorientierte Arbeit dabei unterbrochen wird. In einer solchen Übung sollte hier die Aufmerksamkeit auf die Form gelenkt werden und so das zufällige Bemerkte neuer Formen gesteuert werden. Den Ausgangspunkt für diese Verfahren bildet die Beobachtung, dass Schüler eine neue grammatische Form im Input, meist im Lektionstext, nicht wahrnehmen und dadurch „der Prozess der Erarbeitung und Integration neuer Strukturen in die Lernersprache [...] verlangsamt wird“ (Koenig 2005: 159).

Koenig, Weskamp und Rebuschat schlagen die folgenden impliziten Verfahren für einen formbewussteren Unterricht vor:

1. *Input flood* (vgl. Koenig 2005: 160): Durch eine quantitative Erhöhung der neuen Strukturen im Input wird die Aufmerksamkeit der Lerner auf diese gelenkt. Die Forderung dieses Ansatzes besteht darin, mehr modellhafte Beispielsätze anzubieten, die die Schüler wahrnehmen, nachsprechen und somit zum Teil imitativ und flüssig nachvollziehen können. Gleichzeitig werden sie auf formale Aspekte aufmerksam.⁴⁴
2. *Input enhancement* (vgl. Koenig 2005: 160-162): Mittels einer Verstärkung des Inputs geschieht eine Manipulation der Formen. Eine Manipulation im Sinne einer Verstärkung kann dabei durch optische Signale (Fettdruck, kursive Type etc.) oder bei mündlicher Präsentation durch Akzente oder Lautstärke erreicht werden. Hierbei sollen die neuen auffälligen Formen und Strukturen schneller und deutlicher wahrgenommen werden, um sie in nachfolgenden Aktivitäten besser wieder zu erkennen und in die Lernersprache zu integrieren.⁴⁵

Während implizite Verfahren eher die Wahrnehmung und eine implizite Verarbeitung von sprachlichen Strukturen betonen, soll bei **expliziten Verfahren** das Verstehen durch eine Erhöhung des Bewusstseinsgrads dominieren (vgl. Koenig 2005: 163). Koenig und Rebuschat schlagen folgende Beispiele vor:

⁴⁴ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.9.

⁴⁵ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.9.

1. *Dictogloss* (vgl. Koenig 2005: 163): Der sogenannte *dictogloss* ist eine Aufgabenform, die im interaktiven Unterrichtsgeschehen seinen Platz findet. Es handelt sich um einen kurzen Diktattext, der bestimmte grammatische Strukturen enthält. Der Lehrer liest diesen Text ein- bis zweimal vor und die Schüler machen sich in der Zeit Notizen. Anschließend rekonstruieren sie den Text in Einzelarbeit, dann zu zweit und schließlich in Gruppen. In einer Wahrnehmungsphase wird den Schülern bewusst, wo sie noch Probleme mit den für die Rekonstruktion benötigten sprachlichen Strukturen haben, *notice the gap* genannt. Des Weiteren wird auch das Hypothesen-Testen in der Interaktion mit den Mitschülern gefördert sowie auch eine metalinguistische Funktion erfüllt, indem die Lerner sich über ihre sprachlichen Erkenntnisse austauschen.⁴⁶
2. *Consciousness-raising/Interpretation tasks* (vgl. Koenig 2005: 163-165): Anstatt eine neue sprachliche Form oder Struktur sofort zu produzieren, soll der Lerner aus angebotenen Daten und mit Hilfe von Regelfindungsprozessen oder Regeln die neue Struktur zuerst verstehen. Die Produktivität des Schülers ist somit geringer, hier soll vielmehr die Sprachbewusstheit gefördert werden. Das Hauptziel eines solchen Verfahrens ist als Vorbereitung auf weitere Aktivitäten ein explizites Verständnis, wie eine zielsprachliche Struktur formal und funktional in der Kommunikation verwendet wird. Bevor die Lerner selbst neue Strukturen produzieren müssen, bewegen sie sich in einer Schleife des Wahrnehmens, Vergleichens und Verstehens. Dabei müssen sie allerdings grammatische Strukturen bewusst wahrnehmen, verstehen und für die Lösung erarbeiten.⁴⁷
3. *Checking* (vgl. Koenig 2005: 165-167): Innerhalb einer Sequenz, in der der Lerner eine neue Struktur kennengelernt und verstanden hat, wird gegen Ende ein Text präsentiert, der bezüglich der neuen Struktur fehlerhafte Äußerungen enthält. Die Aufgabe des Schülers ist es, diese fehlerhaften Aussagen zu bemerken und zu korrigieren. Hierbei wird der Monitor des Lerners bzw. seine Korrekturinstanz aktiviert. Zugleich wird die Fähigkeit gefördert, bewusst nach Fehlern zu suchen und diese zu erkennen. So wird den Schülern neben positiven Beispielen aufgezeigt, was in einer Sprache nicht möglich ist.

⁴⁶ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.9.

⁴⁷ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.9.

Focus on form kann jedoch auch allein schon im Unterricht umgesetzt werden, indem sprachliche Fehler durch bestimmte Gesten, wie zum Beispiel eine Handbewegung oder das Hochziehen der Augenbrauen kenntlich gemacht werden. Außerdem kann der Lehrer Reformulierungen tätigen (*recasts*), Rückfragen stellen, die die Verwendung bestimmter Strukturen notwendig machen (*output enhancement*), oder durch die Planung von kommunikativen Situationen, die Verwendung bestimmter Strukturen erzwingen (vgl. Weskamp 2001: 170).

c) Das Spiel mit der Sprache

Ein letztes Beispiel zur Aufmerksamkeitsfokussierung könnte man ‚Das Spiel mit der Sprache‘ nennen und ist bei Blume (vgl. 2003: 34-36), Leupold (vgl. 2002: 306-307), Polletti (vgl. 2003b: 8-9), Polletti (vgl. 2003c), Sippel (vgl. 2003) und Weskamp (vgl. 2001: 169) zu finden.

Grundsätzlich versteht man darunter, dass das Spiel mit der Sprache im Mittelpunkt steht, wobei solch ein Spiel mit der Faszination für formale Aspekte zu tun hat, „die in manchen Ausprägungen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts wegen seiner funktionalistischen Orientierung vielleicht zu stark in den Hintergrund getreten ist“ (Weskamp 2001: 169). Indem im Sinne einer Sensibilisierung spielerisch auf grammatische Phänomene eingegangen wird, steht auch hier wieder eher die Bewusstmachung als die Einübung neuer Strukturen im Vordergrund (vgl. Weskamp 2001: 169). Darüber hinaus wird der innere Konstruktionsprozess angeregt und die Bearbeitung von Texten führt zur Reflexion über die Formen und die Funktion (vgl. Leupold 2002: 307).

Da solch ein Spiel mit der Sprache zahlreiche unterschiedliche Ausprägungen erfahren kann, sollen hier einige in der Literatur gefundene Beispiele vorgestellt werden.

1. Das Spiel mit der Sprache nach Leupold (2002) und Polletti (2003b)

Beispielsweise kann man unter solch einem Spiel kreative und literarisch-poetische Übungen verstehen (vgl. Leupold 2002: 306-307, Polletti 2003b: 8-9).⁴⁸ Die Aufforderung an die Schüler beispielsweise eine *si*-Geschichte zu schreiben, stellt eine Festigungs- und Anwendungsphase dar, die darüber hinaus Raum für eigene Ideen der Schüler lässt (vgl. Leupold 2002: 307, Polletti 2003b: 9). Ihre ausgeprägt affektive Dimension und Erlebnishaftigkeit kann nach Polletti sogar das episodische Gedächtnis aktivieren und schließlich „operieren poetisch strukturierte Übungen häufig mit Wiederholungsmustern, die besonders die rhythmisch-prosodischen Kompetenzen

⁴⁸ Aufgabenbeispiel siehe Anhang 9.10.

ansprechen können“ (Polleti 2003b: 9). Poetische Diskursstrategien mit entsprechender Wirkung auf das episodische Gedächtnis sind oft in Werbetexten wiederzufinden (vgl. Polleti 2003b: 9).

2. Das Spiel mit der Sprache nach Blume (2003)

Blume führt Beispiele für grammatische Übungen zu Pronomina und Determinanten an, bei denen er inhaltliche und sprachliche Arbeit nicht voneinander trennt, sondern die Bedeutung der Form und der grammatikalischen Aspekte für den Inhalt deutlich macht. Er schlägt hierzu beispielsweise einen spielerisch-kreativen Umgang mit Gedichten vor, die bestimmte grammatische Strukturen enthalten.

3. Das Spiel mit der Sprache nach Sippel (2003)

Sippel liefert einen Didaktisierungsvorschlag zur Anwendung des irrealen Bedingungsgefüges im Französischen. Anhand von surrealistischen Bildern des Malers René Magritte soll dessen Welt von den Schülern sprachlich erschlossen werden. Die Visualisierungen dienen dabei als Kognitivierungshilfe bei der strukturellen Festigung des *si*-Satzgefüges. Hier werden fantasieanregende, visuelle Parameter in den Vordergrund gerückt. Sippel spricht sich hier gegen die abstrakte Einübung des irrealen *si*-Satzes aus und plädiert für einen spielerischen Kommunikationsimpuls, der auf semantischer Ebene den Eintritt in Magrittes Welt ermöglicht.

4. Das Spiel mit der Sprache nach Polleti (2003c)

Bei Polleti sind grammatische Strukturen zu einer inhaltlich wie vor allem klanglich starken Aussage geronnen, von denen er sich verspricht, im Gedächtnis haften zu bleiben. Er sieht die Prosodie bzw. klanglich-prosodische Elemente, wie den Rhythmus, den Reim, die Intonation, die Dynamik, die Lautstärke, die Melodie und Stimmführung, als eine besonders affektive Kompetenz an, die eine starke Wirkung auf das Gedächtnis hat und Leben in die Sprache und auch in die Sprache der Grammatik bringt. So schlägt er beispielsweise vor, Intonationskurven zu summen, Rhythmen zu klopfen, Übungssätze ausdrucksvoll nachzusprechen, Zungenbrecher einzuüben, Gedichte auswendig zu lernen oder mit Sprichwörtern und Redensarten zu arbeiten. Als Beispiele für letztere nennt er u.a.: *C'est bien de faire le contraire de **ce que** les autres attendent...* ; *Le bowling, c'est super ! Mon frère m'y a emmené l'autre jour. Si tu veux, mercredi prochain, on peut **y** aller ensemble.* ; *Tout **ce qui** brille n'est pas d'or.* ; *La façon de donner vaut mieux que **ce qu'on** donne.*

6.3.3.1.3 Ein neuer Umgang mit Fehlern

In Kapitel 5.2, welches Fehler im Sinne der Lernaltersprache interpretierte, sowie in Kapitel 6.1.2 „Zum Umgang mit Fehlern im Unterricht – zwischen Normverletzung und Lernen“ wurde für einen neuen Umgang mit Fehlern plädiert, da eine Negativkorrektur bzw. der traditionelle Umgang mit Fehlern eher die Motivation der Schüler stoppt, eine Weiterentwicklung der Lernaltersprache blockiert, Fehler zum Erwerbsprozess vielmehr dazugehören und diese darüber hinaus Hinweise auf Lernprobleme geben. Seit längerem beschäftigt sich die Fachliteratur mit einem neuen Umgang von Fehlern, der wie der inhaltsorientierte, integrative Grammatikunterricht und die Aufmerksamkeitsfokussierung auf ein sinnvolles Grammatiküben abzielt.

Die Fülle der Artikel und Menge der vorgeschlagenen Maßnahmen im Umgang mit Fehlern in der Fachliteratur ist groß. Diese Tatsache zeigt wahrscheinlich ihre Dringlichkeit, ihr großes Handlungspotenzial sowie die Einsicht, mit der traditionellen Form der Berichtigung bzw. mit dem alten Umgang von Fehlern endlich brechen zu wollen.

Unter Formen der traditionellen Berichtigung bzw. unter dem traditionellen Umgang mit Fehlern versteht man beispielsweise das Verbessern eines Fehlers von Lehrerseite her, die Entrüstung des Lehrers bei Schülerfehlern, das dreimalige Abschreiben eines in der Klassenarbeit falsch geschriebenen Wortes, das Notieren von ganzen Sätzen bis hin zur Berichtigung der Berichtigung (vgl. Nieweler 2005a: 1). Auf Lehrerseite steht vor allem der Sanktionsgedanke im Vordergrund (vgl. Leupold 2002: 375) und auf Schülerseite entsteht Frust. Dieser Umgang mit Fehlern ist in der Praxis üblich, obwohl damit nur ein geringer Lernerfolg erzielt wird.

Anstatt „das lästige Übel „Berichtigung“ schnellstmöglich hinter sich zu bringen“ (Nieweler 2005a: 1) soll bzw. sollte der Umgang mit Fehlern effektiver, schülerorientierter und im Sinne der Lernaltersprache gestaltet werden. Welche Änderungen schlägt die aktuelle Sicht der Didaktiker genau vor? Im Folgenden sollen exemplarisch nur einige Ansätze zum neuen Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

a) Aus Fehlern lernen

Fehler als Übungs- und Lernanlass zu sehen, wird von Didaktikern wie Bausch (2005b), Kleppin/Raabe (2001), Kordes (1993), Nieweler (2005b) oder Polleti (2000) gefordert. Indem Fehler als Chance zum Weiterlernen genutzt werden, dienen sie der Entwicklung von Sprachbewusstheit und fördern das selbstverantwortliche Lernen (vgl. Kleppin/Raabe 2001: 15).

Um dem Dilemma zwischen Normverletzung und Lernen in der Schule zu entgehen, schlagen Kleppin & Raabe vor, klare Grenzen zwischen Sprachproduktion für Prüfungszwecke und Sprachproduktion für Lernzwecke zu ziehen (Kleppin/Raabe 2001: 15). So werden sanktionsfreie Räume geschaffen, „in denen die Schüler nicht getadelt, in denen ihre Fehler nicht geahndet werden, sondern wo sie willkommene Lernstimulanz sind“ (Polleti 2000: 9). Solch ein Umgang mit Fehlern steht im Sinne der Befunde der Hirnforschung, die herausgefunden hat, dass der Mensch mehr aus seinen Fehlern als aus der Bestätigung lernt (vgl. Götze 1995: 13, nach Polleti 2000: 9), aber auch im Sinne der Lernaltersprache: die Lernaltersprache kann sich entfalten und die Kompetenzmotivation der Schüler voranschreiten.

Kleppin & Raabe geben eine weitere Anregung zum Umgang mit Fehlern: „Fördern Sie in Ihrem Korrekturverhalten durch einen bewussten Umgang mit Fehlern, dass die Schüler konsequent weiterlernen können“ (Kleppin/Raabe 2001: 16). Im mündlichen Bereich sprechen sie sich hierbei für die Selbstkorrektur aus, wobei sie zwischen verbalen und nonverbalen Aufforderungsarten unterscheiden. Bei verbalen Aufforderungen signalisiert der Lehrer beispielsweise, dass ein Fehler vorkommt (*Attention!*) oder weist auf die mögliche Fehlerursache hin (*Attention! Tu utilises une construction allemande!*); bei nonverbalen Aufforderungen weist er beispielsweise durch Kopfschütteln oder Naserümpfen auf den Fehler hin oder benutzt nonverbale Signale wie das Kreuzen der Hände, um eine Umstellung anzuzeigen. Kleppin & Raabe setzen vor allem auf nonverbale Aufforderungsarten, da diese kürzer, zeitökonomisch und flexibel einsetzbar sind. Darüber hinaus sind sie einprägsam und beeinträchtigen nicht so stark das Redeverhalten wie verbale Eingriffe (vgl. Kleppin/Raabe 2001: 16).

Eine weitere Anregung, die Kleppin & Raabe geben, besteht darin die Schüler dazu zu bringen, darüber nachzudenken, wo das Französische Lernschwierigkeiten bereithält. Hier geht es darum bei möglichen Interferenzen, Phänomenen homogener Hemmung (**Je joue à la guitare*), Übergeneralisierungen oder Lernstoff hohen Komplexitätsgrades (*subjonctif*), Fehler vorherzusehen und mögliche Fehlerquellen zu erkennen. Nach Kleppin & Raabe geht damit einher,

dass sie Lernprobleme und somit Fehlerquellen voraussehen lernen, die mit der neuen Form verbunden sein können. Gleichzeitig beginnen sie, bewusstseinsfähige Verarbeitungsprozesse am sprachlichen Material deutlicher wahrzunehmen. Das Erkennen und Begreifen eigener Lernprozesse wird gefördert. (Kleppin/Raabe 2001: 17)

Des Weiteren meinen sie damit auch das Erkennen eigener Lernschwierigkeiten (vgl. Kleppin/Raabe 2001: 17-18), für was auch Bausch (vgl. 2005b) plädiert. Der Slogan

von Bausch lautet „Statt Frust und Enttäuschung nach Rückgabe eines Tests: Aktivität und neue Motivation“ (Bausch 2005b: 16). Sie hat sich dazu entschieden, die herkömmliche Korrektur durch eine handlungs- und erlebnisbetonte Form von Berichtigung zu ersetzen, wobei die Schüler in weitgehender Eigentätigkeit herausfinden müssen, wo die Ursachen ihrer Fehler liegen und so selbständig Lösungsansätze für einen zukünftig erfolgreicherem Lernprozess entwickeln. Die jeweiligen Schwierigkeiten sollen von den Schülern auf Mediationskarten geschrieben werden, zusammen an der Tafel nach Themenbereichen geordnet und des Weiteren über die Lösungen diskutiert werden. Darüber hinaus betont sie auch die Wichtigkeit, Regeln mit eigenen Worten wiederzugeben. Auch Quandt (vgl. 2005) schlägt eine Analyse der eigenen Schwierigkeiten mit Hilfe eines Lernordners vor.

Das Erkennen von Lernschwierigkeiten scheint eine sehr wichtige Aufforderung zu sein, da die Schüler dabei bewusster mit der Sprache umgehen und anfangen zu reflektieren.

b) Positivkorrektur

Neben dem Ansatz, aus seinen Fehlern zu lernen, ist die Positivkorrektur in der Literatur weit verbreitet (vgl. Bausch 2005a, Nieweler 2006a, Polleti 2001). Hier soll der Blick, der bislang eher defizitorientierten Korrekturpraxis stärker auf das gelenkt werden, was vom Schüler schon richtig gemacht wird.

Unter einer Positivkorrektur versteht man, dass am Rand der Klassenarbeit und im Kommentar nicht nur Mängel und Verstöße, sondern auch positive Leistungen im sprachlichen und inhaltlichen Bereich vermerkt werden (vgl. Nieweler 2006a: 286). Bei der Produktion von freien Texten wird empfohlen, den Schülertext zunächst unter dem Aspekt des Inhaltlichen zu lesen und zu kommentieren und das Sprachliche erst in einem zweiten Durchgang näher zu fokussieren (vgl. Bausch 2005a: 10).

Nieweler & Bederke sind der Auffassung, dass solch motivierende schriftliche Lehrerkommentare einen eigenverantwortlichen Umgang mit Fehlern initiieren und die Lerner zu einem Beratungsdialo einladen (vgl. Nieweler 2005: 1). Darüber hinaus steht bei einer Positivkorrektur im Vordergrund, den Schülern Selbstvertrauen zu vermitteln, die Freude im Umgang mit Sprache zu erhalten und die Angst vor Fehlern zu nehmen. Wohlwollendes, regelmäßiges und individuelles Feedback vom Lehrer soll die Schüler stärken, ihre Schwächen anzuerkennen und Vertrauen in die eigene Leitungsfähigkeit zu entwickeln. Dabei wirkt sich jedes Lob positiv auf das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und schließlich auf die Motivation der Lerner aus. Bausch betont, dass es wichtig ist, die Schüler spüren zu lassen, dass der Lehrer sie ernst nimmt und dass sie sich durchaus als kompetent erleben dürfen. Die

Positivkorrektur als lernerorientierte Form der Korrekturpraxis bezieht die Schüler dabei aktiv in den Reflexionsprozess ein, ermöglicht ihnen, eigene Kompetenzen zu erfahren und diese auszubauen (vgl. Bausch 2005a: 9).

Das Ziel dieses Umgangs mit Fehlern besteht vor allem darin, den Schülern die Angst vor Fehlern zu nehmen und eher aus ihnen zu lernen. Dahinter steckt die Tatsache, dass Sprachen als offene Systeme begriffen werden sollen und mit den Abweichungen in und von der Zielsprache kognitiv und interaktiv umzugehen ist (vgl. Henrici/Zöfgen 1993: 10). Die Forderung der Didaktiker, mehr Reflexivität, Gelassenheit und Sensibilität im Umgang mit Fehlern zu erzielen (vgl. Leupold 2002: 379), scheint hier erreicht zu werden.

Darüber hinaus verfolgt der Lehrer mit diesem neuen Umgang von Normverletzungen nicht die Absicht, den Spracherwerb als Prozess von Fehlern und Abweichungen zu einem Idealsystem zu bewerten, sondern vielmehr das Lernersystem im Sinne der Lernaltersprache zu diagnostizieren und dem Lerner beim Übergang von einem Kompetenzstadium zum nächsten zu begleiten (vgl. Leupold 2002: 379).

Dieser Umgang mit Fehlern in der Schule findet sich in den neuen Lehrplänen der Bundesländer teilweise durchaus wieder. So heißt es beispielsweise in einem Lehrplan des Landes Thüringen: „Leistungsbewertung geht folglich von der positiven Leistung aus und zieht einen SOLL-IST-Vergleich auf der Basis *einheitlicher* und für den Schüler *nachvollziehbarer und transparenter Kriterien*“ (Thüringer Kultusministerium 1999: 37, zit. nach Leupold 2002: 376). Der Oberstufenlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen fordert eine reflektierte Auseinandersetzung mit dem Fehler bei der die Schwere des Fehlers zu überprüfen ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 1999: 115, zit. nach Leupold 2002: 376). Auch der Berliner Rahmenplan für das Fach Französisch stellt bezüglich der Leistungsfeststellung und –beurteilung folgendes klar:

Wichtig für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ist eine fachkundige individuelle Beratung und Diagnostik, die die Stärken der Lernenden aufgreift und Lernergebnisse nutzt, um Lernfortschritte auf der Grundlage nachvollziehbarer Anforderungs- und Bewertungskriterien zu beschreiben und zu fördern.

So lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Stärken und Schwächen sowie die Qualität ihrer Leistungen realistisch einzuschätzen und kritische Rückmeldungen und Beratung als Chance für die persönliche Weiterentwicklung zu verstehen. (Berliner Rahmenplan für die Grundschule und Sekundarstufe I - Französisch - 2005: 48)

Der Berliner Rahmenplan macht deutlich, dass Lernfortschritte im Vordergrund stehen, die die Lernbewusstheit fördern sollen. Er würdigt den individuellen Lernerfolg und fordert die Lerner auf, ihren Lernprozess aktiv zu steuern.

Es ist allerdings zu prüfen, inwiefern die Praxis über diesen neuen Umgang mit Sprache - , der Fehler als Übungs- und Lernanlass sieht, mit einer Positivkorrektur Lernfortschritt kenntlich macht und die Schüler positiv fördert, - informiert ist und ob dieser Umgang Einzug in den Unterricht hält.

6.3.4 Ansätze der Bewältigung spezieller sprachlicher Lernprobleme (an zwei Beispielen)

Die Unterscheidung zwischen den französischen Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* sowie die französischen Personalpronomen zogen sich als Beispiele sprachlicher Lernprobleme deutscher Französischlerner durch die gesamte Arbeit. Als Abschluss sollen an dieser Stelle ein letztes Mal die oben genannten Beispiele von sprachlichen Lernproblemen herangezogen werden. Nachdem die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung sowie ihre didaktischen Konsequenzen und die Forderung nach einem sinnvollen Grammatikunterricht (inhaltorientierter, integrativer Grammatikunterricht, Aufmerksamkeitsfokussierung, neuer Umgang mit Fehlern) vorgestellt wurden, soll versucht werden, ihre Auswirkungen bzw. Konsequenzen für diese sprachlichen Schwierigkeiten punktiert abzuleiten und vorzustellen. Hierbei soll keine Vollständigkeit angestrebt werden, sondern jeweils nur wichtige Ansätze thematisiert werden, denn sie allein könnten eventuell schon das sprachliche Lernproblem beheben oder abschwächen.

a) Die Unterscheidung zwischen den beiden Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait*

Die Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung haben bewiesen, dass Grammatikerwerb nur bedingt steuerbar ist und sich nach sogenannten überindividuellen Erwerbssequenzen richtet. Auch wenn deutsche Französischlerner das *passé composé* vor dem *imparfait* erwerben (vgl. Weinrich ⁴1985: 51-54, Diehl u.a. 2000: 364 (oder siehe Anhang 9.6)), bedeutet dies nicht, dass den Schülern das *imparfait* vorenthalten bleiben darf, sondern vielmehr ein Mittelweg in der Schule gefunden werden muss, der die Zusammengehörigkeit beider Tempora erkennt. Auch im Muttersprachenerwerb wird nicht zuerst nur eine Zeitform verwendet. Es könnten beispielweise *j'étais* und *j'avais* als lexikalische Einheiten bzw. *chunks* eingeführt werden, so dass die Schüler nicht gleich überfordert werden, aber dennoch einen komplexeren Zugang zu den Tempora erleben, welcher auch dem kompetenzorientierten Antrag im Rahmenplan entspricht. So könnte man versuchen den Abstand bzw. die Auseinanderziehung der beiden Tempora zu vermeiden.

Die Forderung nach authentischen Texten der französischen Sprache zieht jedoch eine radikalere Konsequenz bezüglich der Einführung der beiden französischen Vergangenheitstempora nach sich: Die beiden Tempora müssten gemeinsam und im Kontrast gelernt werden. In diesem Sinne entstehen auch keine Übungen mit künstlichem Inhalt im Schulbuch, die nur eine Zeit enthalten. Indem die Schüler erkennen, dass diese beiden Zeiten ‚zusammengehören‘ und der Kontext die eine oder die andere Zeit bedingt, entsteht bei den Schülern kein verfälschter Blick und keine Distanz zwischen den Zeiten. Klein (vgl. 1974) plädierte schon 1974 dafür, dass das *passé composé* und das *imparfait* nur im Kontrast gelernt und verstanden werden könnten: „Die beiden Formen sind nur im Kontrast zueinander zu erwerben, da ihre Kontrastierung wesentliches Merkmal der narrativen Kette ist“ (Klein 1974: 99). Auch Kraus schlägt eine behutsame Vorbereitung der übrigen Tempora mittels einer Interimsgrammatik vor und betont, dass eine zu flache Progression in den Lehrwerken zu einer verzerrten Sicht der Tempora führt (vgl. Kraus 2006).

Die Forderung nach einem inhaltsorientierten Unterricht zieht bezüglich der Vergangenheitstempora motivierende, authentische, spannende, literarische Geschichten mit sich, welche zusätzlich konkrete Gesprächssituationen anregen. Kohl (vgl. 2005a, 2005b) und Kraus (vgl. 2006) machen hierzu konkrete Vorschläge.

Die Koppelung beider Forderungen zieht allerdings eine weitere Konsequenz nach sich: der inhaltsorientierte Zugang zu den Tempora. In diesem Sinne hat Leupold Recht, wenn er notiert, dass der korrekte Einsatz der Tempora nicht nur mit der Beherrschung der Formalgrammatik zu tun hat, vielmehr muss das dahinterliegende Konzept verstanden werden, damit inhaltliche Aufgaben gelöst werden können (vgl. Leupold 2006a). Demnach ist es wichtig, neben morphologischen Aspekten das Konzept ‚Zeit‘ zu behandeln und die Bewusstmachung der *perspective temporelle* textbezogen anzuregen. So können die Schüler für die Komplexität von Sprache sensibilisiert werden, zeitliche Bezüge verstehen lernen und den Zeitbegriff reflektieren. Kraus (vgl. 2006), Leupold (vgl. 2006a), Leupold (vgl. 2006b), Petschl (vgl. 2006) und Vignaud (vgl. 2006) greifen diese Konsequenz auf, indem sie sich dafür aussprechen, das ‚Ganze‘ hinter den einzelnen Zeitelementen zu vermitteln und Zeit anders erfahren zu lassen.

Zusätzlich müssten besonders Transferaufgaben in den Vordergrund gestellt werden, in denen der Schüler zu eigener Produktivität angeregt wird.

b) Die französischen Personalpronomen

Bei den französischen Personalpronomen, deren Stellung sowie Wahl schwierig ist, könnte es eventuell die Aufmerksamkeitsfokussierung sein, die mögliche Lernprobleme

minimieren könnte. Es ist zu überlegen und zu untersuchen, ob diese Form des sinnvollen Grammatikübens generell bei ‚sperrigen‘ Themen, wie den französischen Personalpronomen beispielsweise, gewinnbringend ist. Es könnte gelingen, mit seinem entdeckenden Ansatz, *focus on form* oder einem spielerischen Umgang die Lerner zu motivieren, Anlass zur Forschung zu geben, Sprachbewusstsein zu fördern und die Schüler mit der Grammatik zu versöhnen. In Anlehnung an Mertens (vgl. 2006), Weskamp (vgl. 2001) und vor allem Koenig (vgl. 2005) müssten Übungen zu den Personalpronomen kreiert werden.

Des Weiteren könnte man darüber nachdenken, ob das Auswendiglernen in diesem Zusammenhang Lernerfolg mit sich zieht und besonders häufig zu verwendende *chunks* wie *je te le donne, j’y pense* etc. mehr in den Vordergrund gerückt werden sollten. Durch diese Herangehensweise könnten eventuell vielschichtige und komplexe Phänomene automatisiert und mit Erfolg eingesetzt werden.

Bezüglich der Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung und der Lernaltersprache scheint vor allem ein Maximum an reichhaltigem, motivierendem Input im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, welches die französischen Personalpronomen enthält. Literarische, authentische, motivierende, spannende Texte sollten hier im Sinne einer Inhaltsorientierung wieder im Vordergrund stehen.

6.4 Zwischenfazit IV

Kapitel 6 setzte sich mit dem zweiten Teil der Arbeit auseinander, indem es der didaktischen Bewältigung von sprachlichen Lernproblemen nachging. Hier sollten jedoch nicht allein innovative, ideale Ansätze zur Behebung von Lernproblemen vorgestellt und diskutiert werden, sondern neben der aktuellen Sicht der Didaktiker und Linguisten auch eine schulische Bestandsaufnahme getätigt werden.

Bei dieser **Bestandsaufnahme** wurde auf die dominante Rolle der Grammatik im Unterricht hingewiesen. Nach einer Kritik am Umgang mit Fehlern in der Schule ging es in Kapitel 6.1.3 um die didaktische Bewältigung des Unterschieds zwischen *passé composé* und *imparfait*. Dabei wurde die Vorgehensweise in den beiden Lehrbüchern „Découvertes 2 série verte“ und „Réalités 3 nouvelle édition“ einander gegenübergestellt. Zwar wurde die teils vorhandene fortschrittliche Behandlung in „Réalités 3 nouvelle édition“ im Gegensatz zu „Découvertes 2 série verte“ gelobt, dennoch konnte keine radikale Erneuerung festgestellt werden, da auch dieses Lehrbuch 2003 immer noch an der strengen didaktischen Progressionsreihenfolge von vor ungefähr zehn Jahren festhält. Es wäre interessant, die Lehrwerkautoren zu fragen, was sich hinter ihrem Konzept verbirgt und weshalb sie besonders aufgrund der sich

bis ins Studium durchziehenden Fehler beim Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* nicht einen radikalen Ansatz vorschlagen, der einen komplexeren Zugang zu den Tempora ermöglicht und die Schüler vor einer verfälschten Perspektive bewahrt. Diese schulische Bestandsaufnahme zeigt noch einmal deutlich, welche Rolle außersprachliche Faktoren bei den Ursachen von Lernschwierigkeiten spielen können: Die situationsspezifischen Faktoren prägen den Lernprozess ungemein. Bezüglich der dominanten Rolle der Grammatik und des eher traditionellen Umgangs mit Fehlern muss festgestellt werden, dass diese situationsspezifischen Faktoren den Lernprozess und den Lerner eher negativ beeinflussen. Auch die Herangehensweise im Lehrbuch ist bei den Vergangenheitstempora solch ein negativer situationsspezifischer Faktor. Lernschwierigkeiten scheinen vorprogrammiert zu sein.

Nicht nur die Studenten machten zahlreiche Vorschläge, sprachlichen Schwierigkeiten zu begegnen, sondern auch in der Linguistik und Didaktik konnten verschiedene Erkenntnisse verzeichnet werden. Hier wurde sich mit den Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung und seinen Erwerbssequenzen beschäftigt sowie die aktuelle Sicht der Didaktiker vorgestellt, die für einen inhaltsorientierten, integrativen Grammatikunterricht mit Aufmerksamkeitsfokussierung sowie einen neuen Umgang mit Fehlern plädiert. Das Ziel der Didaktiker besteht dabei darin, den Fremdsprachenunterricht als komplexen, dynamischen und zugleich sozialen wie individuellen Prozess zu gestalten, Grammatikunterricht zu entproblematisieren, Grammatik nicht mehr als Lerngegenstand zu definieren und eine funktionstüchtige Sprachkompetenz zu fördern.

Die vorgestellten **innovativen Ansätze aus Linguistik und Didaktik** sind generell positiv zu bewerten, da sie sich begangenen Fehlern stellen und neue Maßnahmen vorschlagen.

Erkenntnisse über die sprachspezifischen Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb deutscher Französischlerner, an denen sich eine zukünftige Grammatikprogression in der Schule zu orientieren hätte, stellt eine revolutionäre Erneuerung des Unterrichts dar. Sie könnte aber eventuell Fehler minimieren, da die linguistische Progression möglicherweise einer anderen Reihenfolge folgen würde und Zeitabstände zwischen einzelnen grammatischen Phänomen kürzer oder länger gestaltet werden müssten. Auf diese Weise könnte man den Unterricht in der Schule und die Lernautsprache des Schülers in Einklang bringen. Die Erkenntnisse bezüglich der Erwerbsequenzen und -strategien sind einleuchtend. Sie zwingen den Schulunterricht eigentlich zu einem Handeln und einer eventuellen Umstrukturierung der curricularen Planung.

Was den neuen Umgang mit Fehlern betrifft, so wird hier vom Schüler viel Eigenaktivität gefordert. Zudem muss der Schüler eine Metaperspektive einnehmen und seine Lernschwierigkeiten kategorisieren. Kurz, von dem Lerner wird Aktivität erwartet, welche vom Lehrer provoziert, immer vorangetrieben, unterstützt und geschickt gelenkt werden muss, damit der Lerner nicht die Motivation am Sprachenlernen verliert. Dieser neue Umgang mit Fehlern könnte für den Lerner anfangs ungewohnt und anstrengend sein. Durch einem Lernen aus Fehlern und einer Positivkorrektur werden Lernschwierigkeiten jedoch im Sinne der Lernaltersprache sinnvoll genutzt.

Auch beim Entdeckenden Lernen und dem Spiel mit der Sprache ist der Aspekt des Ungewohnten nicht zu vernachlässigen. Die Schüler müssten deshalb langsam an diese neue Form des Lernens und Übens herangeführt werden. *Focus on form* stellt dabei eine radikal neue Übungsform dar. Die Schüler werden hier unbewusst mit neuen Regeln und Formen konfrontiert und erarbeiten sich diese implizit. Die Aufmerksamkeitsfokussierung scheint große Erfolge zu versprechen. Sie überzeugt insgesamt in einem hohen Maße.

Die Inhaltsorientierung ist leicht umzusetzen und erscheint gewinnbringend. Auch sie ist bezüglich sprachlicher Lernprobleme eine sinnvolle Maßnahme.

Bezüglich aller vorgestellten Ansätze zur Behebung sprachlicher Probleme im Französischen ist schließlich noch zu betonen, dass sie mit dem neuen Rahmenplan in Einklang stehen (vgl. Kapitel 6.3.1) und einem Versuch der Umsetzung in der Schule bedürften.

Ob und inwiefern die genannten aktuellen Erkenntnisse der Linguisten und Didaktiker tatsächlich sprachlichen Lernproblemen positiv entgegensteuern könnten, müssen empirische Untersuchungen oder gar die Praxis zeigen. Man sollte jedoch herauszufinden, ob ein solcher Umgang mit Sprache und diese Neudefinierung von Lernen und vom Lerner funktioniert und sprachlichen Lernproblemen entgegenwirken oder sie gar vermeiden könnte.

Denn trotz einiger lobenswerten Veränderungen wie die Aufnahme des Entdeckenden Lernens in „*Réalités nouvelle édition*“ beispielsweise, muss insgesamt festgestellt werden, dass sich die Vorstellung von Unterricht in Theorie und Praxis in nicht unerheblicher Weise gegensätzlich darstellt. Eine weitere Annäherung ist notwendig, um die Schüler für das Französische begeistern zu können.

7 Fazit und Ausblick

Nach einer Betrachtung sprachlicher Lernprobleme im Französischen und Ansätzen zu ihrer didaktischen Bewältigung sollen abschließend die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst, Zusammenhänge verdeutlicht sowie Möglichkeiten und Grenzen noch einmal aufgezeigt werden.

Die vorliegende Arbeit sollte zeigen wie bedeutend Lernschwierigkeiten sind und welche Rolle sie im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollten: Es ist wichtig, sie zu analysieren, um in einem zweiten Schritt einen größten Nutzen aus ihnen ziehen zu können.

Hierbei wurden sprachliche Lernprobleme im Französischen offengelegt und so für diese sensibilisiert. Es konnte festgestellt werden, dass es vor allem die französische Grammatik (Morphologie und Syntax) ist, die den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet; die Aussprache befand sich auf Platz 2 der Schwierigkeiten.

Des Weiteren wurden Lernprobleme zu erklären versucht. Der Systematisierung wegen war es notwendig, ein Schema zu erstellen, welches die Faktoren der Schwierigkeit einer Sprache darstellt. Es wurde festgestellt, dass man nicht von tatsächlichen Schwierigkeiten, sondern vielmehr von Lernschwierigkeiten sprechen muss, da auch lernerspezifische und situationsspezifische Faktoren Lernprobleme beeinflussen. Durch zahlreiche Verästelungen zeigt das Schema wie viele Faktoren beteiligt sind: zahlreiche lernerspezifische, situationsspezifische, interlinguale und intralinguale Phänomene. Die Ergebnisse bezüglich der sprachstrukturellen Faktoren können wie folgt zusammengefasst werden:

Oft ist Ursprung dieser Schwierigkeiten, dass zwischen dem Deutschen und dem Französischen Asymmetrien und Kontraste vorliegen. Neben der hohen systematischen Komplexität sind viele Formen zudem noch polyfunktional (vgl. das *lui* bei den Pronomen). Zusätzlich können im gesprochenen und geschriebenen Französisch differierende morphosyntaktische und lexikalische Versprachlichungen vorliegen. (Bausch u.a. ⁴2003: 537)

Das Entscheidende an den Ursachen von Lernschwierigkeiten ist, dass außersprachliche und sprachliche Faktoren an ihnen beteiligt sind und sich folglich bedingen müssen, dass sprachstrukturelle Faktoren somit durch lerner- oder situationsspezifische Faktoren verstärkt oder vermindert werden können. Allein die Motivation, die Methode oder die Herangehensweise im Lehrbuch könnte demnach somit schon den Lerner und Lernprobleme beeinflussen.

Aufgrund der Tatsache der Beeinflussung beschäftigte sich der zweite Teil der Arbeit mit der didaktischen Bewältigung von sprachlichen Lernproblemen. Eine erste Annäherung erfolgte durch eine kurze schulische Bestandsaufnahme, in der in Bezug auf sprachliche Lernprobleme vor allem festgestellt wurde, dass in der Schule der Fokus auf der Grammatik liegt und beim Umgang mit Fehlern der Sanktionsgedanke im Vordergrund steht. Dieser Umgang erweist sich in mehrfacher Hinsicht als fatal:

- Indem der Unterricht den Schwerpunkt auf die Hauptschwierigkeit der Schüler legt und Grammatik als Lerngegenstand fungiert, lässt man die Schüler nicht nur zu sehr spüren, dass die französische Sprache allein aus Regeln und Gesetzen besteht, sondern verdirbt den Lernern auch die Lust am Weiterlernen. Wirken sich zudem noch weitere außersprachliche Faktoren, wie Lehrbuch, Lehrer, Methode, etc. negativ aus, schwindet nicht nur die Motivation drastisch, sondern auch Lernprobleme scheinen vorprogrammiert zu werden.
- Eine zu starke Fehlersanktion blockiert die weitere Ausbildung der Lernaltersprache der Schüler und hemmt das Hypothesen-Testen, was schließlich zum Motivationsverlust führt oder eine Blockade auslösen kann. Hier wird vergessen, dass der Lerner etwas lernen will und seine Lernaltersprache durchaus eine kreative Sprache darstellt, die einiger Hilfe und Unterstützung bedarf, um sich weiterhin der Zielsprache zu nähern. Der Charakter der Lernaltersprache wird in der Schule wenig berücksichtigt.

Des Weiteren legt die Lehrwerkanalyse offen, dass Lehrbücher durch ihr Vorgehen Lernprobleme teilweise künstlich entstehen lassen können (Auseinanderziehen der Vergangenheitstempora, Mangel an Transferaufgaben, etc.).

Es scheint, als ob die Schule nicht genau um sprachliche Lernprobleme der Schüler weiß, sie nicht ernst nimmt, teilweise künstlich provoziert und zudem eher motivationsabbauend bewältigt. Wenn man wüsste, dass die Grammatik die Hauptschwierigkeit der Schüler darstellt, würde man sie dann den Schülern nicht geschickter ‚verkaufen‘? Wenn die Schule das Konzept der Lernaltersprache kennt, würde sie dann nicht vielmehr Fehler als Lernanlass sehen? Warum verharrt der Unterricht an dieser Stelle?

Gewiss berücksichtigen die neuen Lehrbücher Prinzipien eines modernen Grammatikunterrichts, regen zum Lernen lernen an und sind wesentlich schüler- und handlungsorientierter. Dennoch muss vor allem auch die Lehrkraft über die Notwendigkeit solcher Prinzipien informiert sein, muss sie einzusetzen und anzuwenden wissen.

Darüber hinaus gibt es gravierende Unterschiede zwischen der linguistischen Progression im Schulbuch und den Erkenntnissen der Forschung: Der Fremdsprachenerwerb erfolgt nicht linear, sondern dynamisch; der Grammatikerwerb ist nur bedingt steuerbar, überindividuelle Erwerbssequenzen mit turbulenten Phasen gehören zum Lernen dazu. Lehrbücher sind nicht nach aktuellen Erkenntnissen der Forschung konzipiert und behindern teilweise das Lernen der französischen Sprache.

Aufgrund der obigen Schilderungen ist es nicht mehr überraschend, dass Französisch in der Schule gerne abgewählt wird und die vermeintliche Schwierigkeit als Abwahlgrund fungiert. Dies scheint vielmehr sogar eine verständliche, logische, unabdingbare Konsequenz zu sein. Doch die oben zusammengefassten Erkenntnisse und Einsichten der Arbeit sowie die anscheinend große Rolle der außersprachlichen Faktoren stellen ein großes Handlungspotenzial dar und können durchaus schnell und effektiv didaktisch umgesetzt werden:

- Ein inhaltsorientierter, integrativer Grammatikunterricht weist die Grammatik in ihre Grenzen: Grammatik ist eine wichtige Nebensache und hat eine dienende Funktion.
- Durch eine Aufmerksamkeitsfokussierung wird die Grammatik von einer anderen Perspektive gezeigt. FONF, das Spiel mit der Sprache und das Entdeckende Lernen sollen die Schüler mit der Grammatik versöhnen und bewirken ein sprachbewussteres Lernen.
- Eine Positivkorrektur sowie das Prinzip, aus Fehlern zu lernen, motivieren und fordern den Schüler zu mehr Eigenaktivität im Umgang mit Sprache, was wiederum zu einem effizienteren Umgang mit Sprache führt. Unterrichtsphasen ohne eine sofortige Bewertung oder Benotung sollten als Lernprozess dienen und die Entfaltung der Lerner Sprache vorantreiben.
- Die Orientierung der schulischen Grammatikprogression an den natürlichen Erwerbssequenzen würde die Schüler zu etwas zwingen, wozu sie noch nicht ‚bereit‘ sind, sondern ein sinnvolles Lernen und Können gewährleisten.

Die Lehrwerkanalyse hat außerdem gezeigt, dass bezüglich der Vergangenheitstempora vermehrt Transferaufgaben in den Lehrbüchern Berücksichtigung finden sollten und ein komplexerer Zugang anzustreben ist.

Dies sind einige wichtige, unterschiedliche Ansätze zur Bewältigung sprachlicher Lernprobleme, die auf diese Weise sinnvoll genutzt, entdramatisiert, minimiert sowie vor allem effizienter bewältigt werden könnten. Sprachliche Fehler könnten teilweise eventuell auch dauerhaft beseitigt werden.

Über weitere Maßnahmen zur Behebung von Lernschwierigkeiten muss in Zukunft nachgedacht werden. Bezüglich des Konzepts der Lernaltersprache beispielsweise müsste u.a. der Motivation und vor allem der Binnendifferenzierung eine größere Rolle zugewiesen werden.

Dennoch ist noch einmal wichtig zu betonen, dass man die Schüler nicht vollständig vor sprachlichen Lernproblemen bzw. Fehlern bewahren kann und darf, wenn sie einen wichtigen Teil im Erwerbsprozess darstellen. Auch die Schule sollte dies erkennen und in ihr Konzept einfließen lassen.

In Zukunft müssten die Entwicklungsstufen der Grammatik für deutsche Französischlerner ermittelt werden, damit ein sinnvolles Lernen ermöglicht werden kann. Allerdings müssten auch ihre Grenzen im Schulunterricht diskutiert werden oder aber Fremdsprachenunterricht in der Schule, der sich nach den Entwicklungsstufen richtet, neu definiert werden. Darüber hinaus müssten die Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung der außersprachlichen Faktoren von Lernschwierigkeiten, wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, etc., näher erforscht werden, um sprachliche Lernprobleme eventuell noch sinnvoller nutzen zu können. Gewiss müssten auch in der Schule die dargestellten Erkenntnisse und Einsichten umgesetzt werden und ein Umdenken in den Köpfen der Lehrer und Schüler erfolgen. Wie die Analyse von *passé composé* und *imparfait* gezeigt hat, sollten zudem Lehrbücher auf ihre künstliche Provokation von Lernproblemen hin untersucht werden.

Die Arbeit stellte einen ersten Schritt dar, Lernprobleme mit Hilfe der Didaktik und Linguistik näher zu untersuchen. Dabei setzte sie sich vor allem mit der Hauptschwierigkeit, der französischen Grammatik, für deutsche Französischlerner auseinander. In einem weiteren Schritt müssten auch Probleme im Bereich der Aussprache, der Rechtschreibung, etc. einer ähnlichen Untersuchung unterzogen werden und ihre didaktische Bewältigung reflektiert werden.

Letztendlich könnten die Ansätze zur Behebung sprachlicher Lernprobleme nicht nur Schwierigkeiten entgegensteuern, sondern vielmehr dem Französischunterricht ein interessanteres, neues und spannenderes Gesicht verleihen. Sie könnten die Annahme des Faches Französisch an Schulen in Deutschland fördern, es eventuell aus seinem Schattendasein befreien und ihm ein eigenes Profil geben.

8 Literaturverzeichnis

APPEL, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman: 214-228.

AUSUBEL, David P. (1968): *Educational psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BÄCHLE, Hans u.a. (2001): *Réalités 1 nouvelle édition*. Berlin: Cornelsen.

BÄCHLE, Hans u.a. (2002): *Réalités 2 nouvelle édition*. Berlin: Cornelsen.

BAUER, Hans G. u.a. (1995): *Etudes Françaises. Découvertes 2 série verte. Lehrerbuch*. Stuttgart: Klett.

BAUR, Micheline (1977): Fehleranalyse Deutsch-Französisch. In: Bausch, Karl-Richard/Kühlwein, Wolfgang (Hg.) (1977): *Kongressberichte der 7. Jahrestagung der GAL e.V., Bnd. IV: Kontrastive Linguistik und Fehleranalyse, Psycholinguistik*. Stuttgart: Hochschulverlag: 2-18.

BAUSCH, Karl-Richard u.a. (Hg.) (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.

BAUSCH, Karl-Richard u.a. (Hg.) (⁴2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke.

BAUSCH, Petra (2005a): Positivkorrektur. Corrigez et commentez avec un sourire. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 78/2005*: 8-11.

BAUSCH, Petra (2005b): Selbsterkenntnis ist der erste Schritt ... Lernschwierigkeiten mit Mediationskarten begegnen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch 78/2005*: 16-19.

BECKER, Norbert (1996): Kontrastive Grammatikbehandlung: deutsch-französisch. In: Rist, Thomas (Hg.) (1996): *Sprache, Sprachen und Kulturen: entdecken, erforschen, lernen, lehren. Thematische Festschrift zum 65. Geburtstag für Heribert Rück*. Landau: Knecht: 183-202.

BEUTTER, Monika u.a. (1994): *Etudes Françaises. Découvertes 1 série verte*. Stuttgart: Klett.

BEUTTER, Monika u.a. (1995): *Etudes Françaises. Découvertes 2 série verte*. Stuttgart: Klett.

BEUTTER, Monika u.a. (1996): *Etudes Françaises. Découvertes 3 série verte*. Stuttgart: Klett.

BITTNER, Christoph (2003): Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht. In: *Französisch heute 34/2003/4*: 338-353.

BLEYL, Werner (1997): Fremdsprachenlernen als dynamischer und nichtlinearer Prozess oder: weshalb die Bilanz des traditionellen Unterrichts und auch die der Fremdsprachenforschung „nicht schmeichelhaft“ sein kann. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 26/1997*: 219-238.

BLEYL, Werner (1999): J'accuse. Der gängige Französischunterricht erdrosselt mit seiner Grammatikorientierung das Lernen der französischen Sprache. Ein solcher Fremdsprachenunterricht bewirkt – kontraproduktiv – die kulturelle Verarmung Europas. In: *Französisch heute* 30/1999/3: 252-263.

BLEYL, Werner (2005): Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts. oder: Weshalb ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34/2005: 45-64.

BLUME, Otto-Michael (2003): Inhaltsorientiert grammatisch üben. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 32-37.

BLUMENTHAL, Peter (²1997): *Sprachvergleich deutsch-französisch*. Tübingen: Niemeyer.

BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

BRUNER, Jerome S. (1961): The act of discovery. In: *Harvard Educational Review* 31/1961: 21-32.

BUßMANN, Hadumod (³2002) (Hg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.

BUTZKAMM, Wolfgang (2003): Grammatikerwerb: bedingt steuerbar? Grammatischer Minimalismus und Abschied von der grammatischen Progression der Texte. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 50/2003/3: 277-286.

CAMUS, Albert (1942a): *L'étranger*. Paris: Gallimard.

CAMUS, Albert (1942b): *Le mythe de Sisyphe: essai sur l'absurde*. Gallimard: Paris.

CARROLL, John B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, Robert (Hg.) (1962): *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press: 87-136.

CLARENZ-LÖHNERT, Hildegard (2004): *Negationspräfixe im Deutschen, Französischen und Spanischen. Ein Beitrag zur kontrastiven Linguistik*. Aachen: Shaker.

CONFAIS, Jean-Paul (²1980): *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*. Max Hueber: Ismaning.

DE FLORIO-HANSEN, Inez (1995): Ist Französisch eine schwere Sprache? In: *Französisch heute* 26/1995/4: 354-363.

DEMME, Silke (1995): Fehlertherapie und Selbstkorrektur – Überlegungen zur Entwicklung von Lernstrategien. In: Bredella, Lothar (Hg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer: 195-224.

DIEHL, Erika (1994): Probieren geht über Studieren. Individuelle Varianten im Fremdsprachenerwerb. In: *Deutsch als Fremdsprache* 31/1994/3: 138-147.

DIEHL, Erika u.a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

DIEHL, Erika/PISTORIUS, Hannelore (2002): Grammatikunterricht am Wendepunkt. Überlegungen zu einer Neubestimmung des Unterrichtsgegenstandes „Grammatik“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 39/2002/4: 226-231.

DIEHL, Erika u.a. (2002) Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr:143-163.

DÜWELL, Henning (1979): *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil: Untersuchungen zur Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.

DÜWELL, Henning (2002): Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Französisch heute* 33/2002/2: 166-181.

ELLIS, Rod/GAIES, Stephen (1999): *Impact Grammar*. Hong Kong: Longman.

FIGGE, Udo L. (1997): Prinzipien des Sprachvergleichs. In: Wotjak, Gerd (Hg.) (1997): *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich: Akten der III. Internationalen Arbeitstagung zum romanisch-deutschen Sprachvergleich (Leipzig, 9.10.-11.10.1995)*. Frankfurt am Main u.a.: Lang: 1-8.

FISCHER, Gero (1978): Wertender Sprachvergleich. Studie zur Demaskierung linguistischer Fehl- und Vorurteile. In: *Sprache und Herrschaft* 1978/2: 1-64.

FREUDENSTEIN, Reinhold (1999): Der Französischunterricht muss (immer noch) umkehren! In: *Neusprachliche Mitteilungen* 52/1999/3: 151-156.

FUNK, Hermann u.a. (2004): *Geni@l. Kursbuch B1*. Berlin: Langenscheidt.

GAUGER, Hans-Martin (1981): Das Spanische – eine leichte Sprache. In: Pöckl, Wolfgang (Hg.) (1981): *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*. Tübingen: Niemeyer: 225-247.

GNUTZMANN, Claus (2000): Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts. In: Düwell, Henning u.a. (Hg.): *Dimensionen des Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag: 67-82.

GÖTZE, Lutz (1995): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen? Neue Erkenntnisse der Gehirnpsychologie zum Fremdsprachenerwerb. In: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule (Hg.): *Initiative für den Fremdsprachenunterricht an Hamburger Gymnasien. Dokumentation*: 8-17.

HANDWERKER, Brigitte (2002): *Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung*. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr: 207-230.

HANSEN, Klaus/Sternemann, Reinhard (1980): Konfrontative Linguistik und Fremdsprachenunterricht. In: Sternemann, Reinhard (Hg.) (1983): *Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Wilhelm Bondzio*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie: 201-265.

HENRICI, Gert/ZÖFGEN, Ekkehard: Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22/1993: 3-10.

HERMANN-BRENNECKE, Gisela/CANDELIER, Michel (1993): Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch. In: *Französisch heute* 24/1993/3: 236-251.

JESPERSEN, Otto (1943): Efficiency in linguistic change. In: Jespersen, Otto (1960): *Selected writings of Otto Jespersen*. London: Allen & Unwin/Tokyo: Senjo, s.a.: 381-466.

JOPP-LACHNER, Karlheinz (2003): Malinka – trop belle pour la grammaire. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 18-23.

KIELHÖFER, Bernd (1976): Sprachkontrast und Lernschwierigkeit. In: Börner, Wolfgang u.a.: *Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung*. Kronberg: Scriptor: 82-112.

KIELHÖFER, Bernd/BÖRNER, Wolfgang (1979): *Lernersprache Französisch: Psycholinguistische Analyse des Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Niemeyer.

KIELHÖFER, Bernd (1980): Probleme der Lernergrammatik und ihrer Systematik. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 54/1980/14: 167-180.

KLEIN, Horst G. (1974): *Tempus, Aspekt, Aktionsart*. Tübingen: Niemeyer.

KLEIN, Wolfgang (1976): Der Prozeß des Zweitspracherwerbs und seine Beschreibung (1). In: Dietrich, Rainer (Hg.) (1976): *Aspekte des Fremdspracherwerbs*. Kronberg/Ts.: Scriptor : 100-118.

KLEIN, Hans-Wilhelm/KLEINEIDAM, Hartmut (1989): *Etudes Françaises. Grundgrammatik. Neue Ausgabe*. Stuttgart: Klett

KLEPPIN, Karin/RAABE, Horst (2001): Fehler als Übungs- und Lernanlass. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52/2001/4: 15-19.

KOENIG, Michael (2005): Grammatikübungen unter der Lupe. Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene. In: *Französisch heute* 36/2005/2: 148-176.

KÖNIG, Ekkehard (1990): Kontrastive Linguistik als Komplement zur Topologie. In: Gnutzmann, Claus (Hg.) (1990): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt am Main u.a.: Lang: 117-131.

KÖNIGS, Frank G. (1995): Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 24/1995: 11-24.

KÖNIGS, Frank G. (2004): Grammatikvermittlung im Trend – Trends der Grammatikvermittlung. Beobachtungen zu Rolle und Gestaltung der

- Grammatikvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hg.) (2004): *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 66: 40-78.
- KOHL, Bert (2005a): Hugo, le chauffeur amoureux. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 74/752005: 30-33.
- KOHL, Bert (2005b): Titeuf: Millésime Man. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 74/752005: 34-36.
- KOLBOOM, Ingo u.a. (Hg.) (2003): *Handbuch Französisch. Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*. Erich Schmidt: Berlin.
- KORDES, Hagen (1993): Aus Fehlern lernen. In: *Französisch Lehren und Lernen* 22/1993: 15-34.
- KRAUS, Alexander (2006): Qui a menacé Jean? *Passé und futur* bereits im Anfangsunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 10-14.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1990): "Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!" Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Leupold, Eynar/Petter, Yvonne (Hg.) (1990): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre: Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr: 99-105.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LEUPOLD, Eynar (2002): *Französisch unterrichten*. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Seelze: Kallmeyer.
- LEUPOLD, Eynar (2003): Französisch und Fremdsprachenunterricht. Zwei Königskinder, die ... In: *Praxis* 50/2003/3: 263-266.
- LEUPOLD, Eynar (2006a): La couleur des temps. Anregungen für einen inhaltsorientierten Zugang zu den Tempora. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 2-8.
- LEUPOLD, Eynar (2006b): Présent ? Présent ? Textbezogene Bewusstmachung der *perspective temporelle*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 16-19.
- LÜBKE, Diethard (1992): Schwierigkeiten im Anfangsunterricht Französisch. Wie sie in den ersten Klassenarbeiten sichtbar werden. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 39/1992/1: 54-60.
- LÜSEBRINK, Hans-Jürgen (1995): La langue française en Allemagne – présence, problèmes et déficits. Thèses présentés lors de la table ronde "Le français et l'allemand – langues partenaires pour l'Europe", Paris, Sarbonne, 21.11.1995. In: *Französisch heute* 26/1995/4: 351-354.
- MALZ, Françoise (2003): Le message écrit et la grammaire. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 27-31.
- MEIßNER, Franz-Joseph (1997): Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik. In: *Französisch heute* 28/1997/1: 8-23.

MEIßNER, Franz-Joseph (1998): Zielsprache Französisch - zum Unterricht einer 'schweren' Schulsprache. In: *Französisch heute* 29/1998/3: 241-257.

MEIßNER, Franz-Joseph (1999): Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und zehn Jahre danach. In: *Französisch heute* 30/1999/3: 346-351.

MEIßNER, Franz-Joseph/SENGER, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr: 21-50.

MERTENS, Jürgen (2002): Lehrbuchdialoge und die Frage nach Authentizität. Was Schülerinnen und Schüler dazu beitragen können. In: *Französisch heute* 33/2002/2: 198-209.

MERTENS, Jürgen (2006): Integrativer Grammatikerwerb mit Jugendliteratur. Oder: Damit Realschüler nicht nur etwas wissen, sondern auch etwas tun ... In: *Französisch heute* 37/2006/2: 146-156.

MEY, Hartmut/ZIMMERMANN, Günther (1993): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge I. In: *Fremdsprachenunterricht* 37/1993/8: 445-454.

MEY, Hartmut/ZIMMERMANN, Günther (1994): Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts in Deutschland Ost (und West). Folge II. In: *Fremdsprachenunterricht* 38/1994/1: 2-8.

MICHLER, Christine (2003): Sprache üben mit Chansons. Schwerpunkt *imparfait* und *passé composé*. In: *Fremdsprachenunterricht* 47/2003/1: 33-38.

Ministerium für die Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (1999): *Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule. Richtlinien und Lehrpläne*. Düsseldorf: Ritterbach (Schriftenreihe Schule NRW Nr. 4705).

MULTHAUP, Uwe (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr: 71-97.

NANDORF, Katja (2004): *Selbstlernen mit Sprachlernsoftware. Multimedia in der fremdsprachlichen Weiterbildung*. Tübingen: Narr.

NIEWELER, Andreas (Hg.) (2005a): *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 78: Berichtigen*.

NIEWELER, Andreas (2005b): Korrigieren und Berichtigen. Lernerorientierter Umgang mit schriftlichen Arbeiten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 78/2005: 2-6.

NIEWELER, Andreas (Hg.) (2006a): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

- NIEWELER, Andreas (2006b): Zeiten lernen heißt auch Zeiten analysieren. Das Textverstehen verbessern mit Véronique Olmi. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 36-40.
- PELTZER-KARPF, Annemarie/ZANGL, Renate (1998): *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Tübingen: Narr.
- PETSCHL, Kerstin (2006): Un voyage par le temps et l'espace. Eine interkulturelle „Lernstraße“ zu den Zeitsystemen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 24-31.
- PIENEMANN, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics Vol. 10, No. 1*: 52-79.
- POLLAK, Wolfgang (1960): *Studien zum Verbalaspekt im Französischen*. Wien: Rohrer.
- POLLETI, Axel (2000): Vokabeln – zentrales Problem des Französischunterrichts? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 45/2000/3: 4-10.
- POLLETI, Axel (2001): “Mon dieu! Qu'est-ce qu'ils font ? – Von kapitalen Blöcken und ihrer Erlegung“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52/2001/4: 4-14.
- POLLETI, Axel (2003a): Dooley et la bibliothèque, ou: Dites-le avec des fleurs! In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 24-26.
- POLLETI, Axel (2003b): Sinnvoll Grammatik üben. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 4-12.
- POLLETI, Axel (2003c): Die Prosodie – Aschenputtel der Fremdsprachendidaktik? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 38-39.
- PUTZER, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich: linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch-Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- PY, Bernard (1982) Langue et interlangue. In: *Die Neueren Sprachen* 81/1982/6: 540-548.
- QUANDT, Karin (2005): Der Lernordner. Eine andere Form der Berichtigung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2005. Heft 78: 12-15.
- REBUSCHAT, Patrick (2004): Aufmerksamkeit und Formfokussierung im Erwerb fremdsprachlicher Lautsysteme. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 217-241.
- REINFRIED, Marcus (1999): Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischdidaktik. In: *Französisch heute* 30/1999/3: 328-345.
- REISNER, Helmut (1991): 15 Fragenkomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 35/1991/1: 31-35.
- RIEMER, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen/von der Handt, Gerhard (Hg.) (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in*

der Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann: 49-82.

RUF, Fritz (1967): Die Bedeutung der Ausgangssprache für den Fremdsprachenunterricht. Dargestellt am Beispiel des Deutschen und Französischen. In: Christ, Herbert (Hg.) (1985): *Didaktik des Französischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft: 217-236.

SARTRE, Jean-Paul (1964): *Les mots*. Paris: Gallimard.

SCHENK, Sylvie u.a. (2003): *Réalités 3 nouvelle édition*. Berlin: Cornelsen.

SCHUMANN, Adelheid (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr: 263-270.

SELINKER, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistic* 10/1972/1: 209-313.

SIGOTT, Günther (1993): *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler. Eine exploratorische Pilotstudie*. Tübingen: Narr.

SIPPEL, Vera (2003): Si la lune était une chaussure, elle danserait la nuit. Irreale Bedingungssätze anhand von Magritte-Bildern. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 61/2003/1: 14-16.

SÖLL, Ludwig (³1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Erich-Schmidt.

STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.) (1990-2004): *Bildung und Kultur. Fachserie 11, Reihe 1: Allgemeinbildende Schulen 2000/01*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.

SWAIN, Merrill (1998): Focus on form through conscious reflection. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (Hg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 64-81.

THORNBURY, Scott (2001): *Uncovering grammar*. Oxford: Macmillan.

THÜRINGER KULTUSMINISTERIUM (Hg.) (1999): *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderung mit dem Bildungsgang der Regelschule Französisch*. Saalfeld: Satz & Druck Centrum.

TWAIN, Mark (1963): *Zu Fuß durch Europa*. Göttingen: Vandenhoeck & Rurecht.

VACHEK, Josef (1964): Zu allgemeinen Fragen der Rechtschreibung und der geschriebenen Norm der Sprache. In: Beneš, Eduard/Vachek, Josef (Hg.) (1971): *Stilistik und Soziolinguistik. Beiträge der Prager Schule zur strukturellen Sprachbetrachtung und Spracherziehung*. Berlin: o.V.: 100-122.

VIETOR, Wilhelm (1882/1905): Der Sprachunterricht muss umkehren ! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem [Wilhelm Viëtor]. Dritte, durch Anmerkungen erweiterte Auflage. Leipzig: Reisland. Hg. von Schröder, Konrad 1984. München: Hueber.

VIGNAUD, Marie-Françoise (2006): L'histoire de Saïd commence aussi avec les temps ... L'emploi des temps dans le livre « Il faut sauver Saïd ». In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 79/2006: 20-23.

VOGEL, Klaus (1990): *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.

VOGEL, Klaus (2000): Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland. In: Düwell, Henning u.a. (Hg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag: 349-372.

WEINRICH, Harald (⁴1985): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

WERNING, Armin Volker (2000): Warum Französisch auf der Roten Liste steht. In: *Französisch heute* 31/2000/2: 194-203.

WESKAMP, Ralf (2001): Sprache und Grammatik im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 45/2001: 165-172.

WHITE, Joanna (1998): Getting the learners's attention. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (Hg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 85-113.

WIENERS, Daniela u.a. (2003): *Réalités 3 nouvelle édition. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.

WOLFF, Dieter (1998): Neue Lerntheorien – Neue Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. Anmerkungen zu einem Themenschwerpunkt. In: *Neusprachliche Mitteilungen* 51/1998/4: 197-202.

ZIMMER, Rudolf (1989): Sprachtypologische Untersuchungen zu einer gesamteuropäischen Zweitsprache. In: Klenk, Ursula u.a. (Hg.) (1989): *Variatio Linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen*. Wiesbaden/Stuttgart: Steiner: 319-332.

ZIMMERMANN, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg.

Internetadressen

<http://web.fu-berlin/romandid/> (unter: Materialien → Einführungsveranstaltung (Caspari) → Grammatikdiskussion vom 26.01.2004): „Einführung“ – Diskussion am 26.01.2004. (16.03.07)

http://senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/thema_rahmenplaene.asp: *Rahmenplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Französisch 1., 2. und 3. Fremdsprache, Klasse 3 bis 10. 2005*. (16.03.07)

9 Anhang

9.1 Umfrage unter Französischstudierenden „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ (Fragebogen)

Liebe Kommilitoninnen, liebe Kommilitonen!

Im Rahmen meiner Staatsexamensarbeit beschäftige ich mich mit der Frage „Ist Französisch eine schwierige Sprache - für Schüler in Deutschland?“ (Schwerpunkt : Didaktik / Sprachwissenschaft). Da ihr das Französische ja selbst erlernt habt und weiter studiert, möchte ich dazu gerne eure Meinung wissen. Eure Antworten, die anonym bleiben und die ich selbstverständlich vertraulich behandle, dienen dazu, mich im Erstellen von Fragebögen zu üben („Wie versteht ihr meine Fragen?“) und den Erwartungshorizont zu konkretisieren („Was antwortet ihr mir? Wie empfindet ihr das Französische?“).

Ich bitte euch daher, den Bogen auszufüllen und mir persönlich zurückzugeben.

Vielen Dank im Voraus!
Liebe Grüße, Elisa Wathling

Fragebogen : „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“

1. Welches ist deine Muttersprache / sind deine Muttersprachen?

2. Welche Fremdsprachen hast du in der Schule gelernt? Von wann bis wann?

3. Welche Fremdsprachen hast du außerhalb der Schule gelernt? Wie lange? Mit welchem Ziel?

4. Bitte sortiere alle gelernten Fremdsprachen in einer persönlichen Rangordnung:
1. leichteste Sprache, letzte: schwierigste Sprache. Bitte gib jeweils eine Begründung ab. Warum fandest du die jeweilige Sprache leicht bzw. schwierig? Welche Fremdsprache fandest du in der Schule ‚leichter‘ bzw. ‚schwieriger‘?

5. Was alles kann an einer Sprache und am Sprachenlernen „schwierig“ sein? Bitte unterstreiche die Punkte in blau, die für dich persönlich am schwierigsten sind bzw. in rot die, die für dich als Schüler am schwierigsten waren.

6. Wie empfindest du die Frage, hat sie überhaupt ihre Berechtigung? Warum bzw. warum nicht?

7. Ich möchte gerne herausfinden, was Schüler über die Schwierigkeit des Französischen, auch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen denken. Was müsste ich bei einer Befragung eurer Meinung nach berücksichtigen? Welche Voraussetzungen müsste man bei dieser Fragestellung bei Schülern in Deutschland beachten?

8. Wenn du an deine Mitschüler denkst: Was alles hat ihnen am Französischen und beim Erlernen des Französischen Schwierigkeiten bereitet?

9. Wie könnte man diesen Schwierigkeiten begegnen?

Da es angesichts sinkenden Schülerinteresses um die Zukunft des Faches Französisch an Schulen geht:

10. Was sind eurer Meinung nach die Vorteile / Stärken des Französischen (insb. gegenüber Englisch und Spanisch)?

11. Was sind eurer Meinung nach die Nachteile / Schwächen des Französischen (insb. gegenüber Englisch und Spanisch).

9.2 Auswertung der Umfrage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“

1. Welches ist deine Muttersprache/sind deine Muttersprachen?

- Deutsch (10x) (1-10)⁴⁹
- Polnisch (1x)(11)
- Deutsch/Französisch (1x) (12)

2. Welche Fremdsprachen hast du in der Schule gelernt? Von wann bis wann?

- Englisch 5-13, Französisch 7-13 (7)
- Französisch 2-13, Englisch 10-13 (2)
- Französisch 5-13, Englisch 7-12 (4)
- Französisch 5-13, Englisch 7-11 (12)
- Englisch 5-11, Französisch 7-13, Latein 9-11 (1)
- Französisch 5-13, Englisch 7-12, Spanisch 9-11 (3)
- Englisch 5-13, Latein 7-11, Französisch 9-13 (5)
- Englisch 5-13, Französisch 7-13, Spanisch 9-13 (6)
- Englisch 6-12, Französisch 8-12, Latein 9-11 (10)
- Deutsch, Englisch, Französisch, Latein (11)
- Englisch 7-13, Französisch 7-13, Russisch 5-6, Spanisch 10 (8)
- Englisch 5-13, Französisch 7-13, Spanisch 8, Italienisch 9-13 (9)

3. Welche Fremdsprachen hast du außerhalb der Schule gelernt? Wie lange? Mit welchem Ziel?

- **Italienisch** : immer mal punktuell/sporadisch, Spaß an der Freude, Notwendigkeit eines Sprachzertifikats. (1)
- **Italienisch** : im Selbststudium für 2-3 Wochen, um im Urlaub ein paar Worte sagen zu können. (3)
- **Italienisch** : 1 Semester lang als Lateinersatz, also als 2. romanische Sprache (muss man bis zur Zwischenprüfung vorweisen). (4)
- **Italienisch** : 1 Semester Volkshochschule wegen Urlaub und Interesse.
- Niederländisch** : wegen meinem Freund, der Flämisch als Muttersprache hat. (8)
- **Italienisch** : Das Ziel war es sich einen Basiswortschatz anzueignen, um sich im Ausland verständigen zu können und das Hörverständnis zu schulen. (11)
- **Französisch** und **Italienisch** im jeweiligen Land; Französisch: Perfektion, Italienisch: zu Studienzwecken. (10)

⁴⁹ Der Vergleichbarkeit wegen wurden die Fragebögen nummeriert. Die Nummer in der Klammer bezieht sich auf den jeweiligen Fragebogen.

- **Spanisch** : zunächst 1 Jahr an der Uni für den Lateinersatz der Romanisten; jetzt lerne ich es, um Lorenzos Freunde und Familie zu verstehen, lerne für den Dele, um bessere Berufschancen in Spanien zu haben.

Mittel- und Althochdeutsch : fürs Examen in Deutsch. (2)

- **Spanisch** : 2 Semester (Anfänger + Mittelkurs) als zweite romanische Sprache. (5)

- **Spanisch** : in Klasse 8 als Arbeitsgemeinschaft, dann bis Klasse 12 an der Volkshochschule.

Russisch : SS 2003 bis heute

Bretonisch : 1 Semester in Frankreich

Niederländisch : im Selbststudium

Ziel: Sprachen sind meine Leidenschaft. (9)

- **Latein** : 2 Semester, Pflicht für Historiker (12)

- **Latein** : 4 Semester für die Zwischenprüfung (7)

- **keine Antwort** (6)

4. Bitte sortiere alle gelernten Fremdsprachen in einer persönlichen Rangordnung: 1. leichteste Sprache, letzte: schwierigste Sprache. Bitte gib jeweils eine Begründung ab. Warum fandest du die jeweilige Sprache leicht bzw. schwierig? Welche Fremdsprache fandest du in der Schule ‚leichter‘ bzw. ‚schwieriger‘?

- **1. Französisch** : „einfach“ gut gelernt.

2. Englisch : nicht schwer, aber schwer, weil sehr viele andere die Sprache gut/sehr gut konnten.

3. Italienisch : einfach – aber „schwerer“ durch nur sporadische Schulung.

4. Latein : schwer, weil sehr abstrakt. (1)

- **Französisch** : leicht -> sprechen: Muttersprache, aber schwierig: schriftlich!!

Englisch : schwer: schlechte Lehrer gehabt -> negative Erfahrung/Abneigung.

Latein : schwer: reines Pauken, trocken, fast keine Abwendungsmöglichkeit. (12)

- **1. Französisch** : nach Latein und Englisch war die Wortschatzarbeit einfach, bei zunehmenden Wortschatzkenntnissen einfacher als der englische Wortschatz (übersichtlicher und doch regelmäßiger in der Frage Schriftbild – Lautbild), die Grammatik ist viel eindeutiger/klarer geregelt als im Spanischen.

2. Englisch : schwierig ab einem bestimmten Niveau Fortschritte zu machen.

3. Latein : Wortschatzarbeit und Grammatik fiel mir zwar leicht, aber Übersetzen blieb immer eine schwierige Tätigkeit.

4. Spanisch : ich kann das /r/ nicht „richtig“ aussprechen – das stört mich! (5)

- **1. Französisch** : ich fühlte mich vom Französischen motiviert: schöner Klang (ging mir leicht von den Lippen), Systematik trotz Ausnahmen für mich immer erkennbar, konnte mir Vokabeln gut merken.
- 2. Spanisch** : Nähe zu Französisch, Faszination/Motivation durch spanische Musik, Aussprache fiel mir schwer, Grammatik/Vokabeln leichter.
- 3. Englisch** : Klang der Sprache unangenehm, Klang bei mir immer deutsch, Vokabeln schwierig zu lernen; Grammatik anfangs leicht, später schwer. (6)
- **Französisch** : weil ich schon als Kind in Frankreich Urlaub gemacht habe.
- Englisch** : (keine Antwort)
- Latein** : schwierig, da man es nicht sprechen kann. (7)
- **heute: 1. Italienisch:** weil man auf alle anderen Sprachkenntnisse zurückgreifen kann.
- 2. Französisch:** weil ich mich fast täglich damit beschäftige.
- 3. Englisch**
- 4. Spanisch**
- in der Schule:** war **Französisch** immer eines meiner Lieblingsfächer, auch wenn mir nicht immer alles klar war und ich es manchmal als schwierig empfand; aber **Englisch** und **Spanisch** empfand ich immer schwieriger als Französisch. (3)
- **1. Italienisch** : leicht, weil man mit Französischkenntnissen relativ einfach eine 2. romanische Sprache lernt.
- 2. Französisch/Englisch** : ich kann nicht bewerten, welche der Sprache ich leichter oder schwerer fand; Französisch hat auf alle Fälle mehr Spaß gemacht, weil ich im Gegensatz zu Englisch immer gute und engagierte Lehrer hatte. (4)
- **1. Niederländisch** : sehr ähnlich dem Deutschen, sehr einfache Grammatik; Aussprache schwierig: r und g.
- 2. Englisch** : (einfach in der Schule) germanische Sprache, dem Deutschen ähnliche Syntax (?), täglicher Einfluss durch Medien (Radio, TV).
- 3. Französisch** : (schwierig in der Schule, da dem Deutschen nicht ähnlich; Differenz Schriftbild – Aussprache), systematisch in der Schule über viele Jahre hinweg gelernt; große Motivation, die Sprache zu lernen, da melodische und „schöne“ Sprache und „anspruchsvolle“ Sprache – gilt als nicht einfach.
- 4. Spanisch/Italienisch:** romanische Sprachen, Nähe zum Französischen, Vokabular einfach; Aussprache schwierig wegen rollendem r.
- 5. Russisch** : (uninteressant)

schwere Sprache – da ich wenig Bezug dazu hatte, sehr systematisch gelernt ohne Anwendungsmöglichkeiten. (8)

- **1. Niederländisch** : in weiten Teilen dem Deutschen ähnlich. Schon durch einen 10 Lektionen umfassenden Selbstlernkurs versteht man sehr viel und kann Zeitungsartikel lesen, wenn der Inhalt bekannt ist.
- 2. Englisch** : noch viele Ähnlichkeiten zum Deutschen, keine Deklination, kaum Konjugation und Flektion, kurze Wörter.
- 3. Spanisch/Italienisch**: wie Englisch auch reduzierte Formenvielfalt, jedoch etwas schwieriger; silbenzählende Sprachen -> mots phoniques -> schwer !
- 4. Französisch** : Hauptproblem: viele grammatische Phänomene sind in gesprochener Sprache nicht hörbar, Nasale; silbenzählende Sprache -> mots phoniques -> schwer !
- 5. Russisch** : viele Unregelmäßigkeiten, freie Betonung, lange Wortkörper.
- 6. Bretonisch** : Mutationen. (9)

- **1. Englisch** : hört man ständig, einfache Aussprache.
- 2. Französisch** : komplexer als Englisch, viele Regeln, aber Motivation durch gute Lehrerin, d.h. ab dem 2. Lernjahr nicht mehr als schwierig empfunden.
- 3. Italienisch** : schwieriger als Französisch, da im Crashkurs an der Uni gelernt -> wenig Übungsphasen; trotz Französisch als Basis Grammatik als noch komplexer empfunden.
- 4. Latein** : (keine Antwort). (10)

- **1. Deutsch** : habe ich als Kind im Kontakt mit anderen deutschen Kindern gelernt, von daher spielerisch und auf „natürlichem Wege“.
- 2. Englisch** : steht an zweiter Stelle, weil ich als Schüler relativ schnell das Gefühl hatte mich ausdrücken zu können und Werbeslogans und Liedertexte zu verstehen (wurde im Ausland jedoch von Gegenteil überzeugt).
- 3. Französisch** : empfand ich für fast unmöglich es eines Tages zu erlernen. Was mich dazu antrieb war ein persönlicher Ansporn und Interesse für die Sprache und Kultur.
- 4. Latein** : war ein purer Zwang. (11)

- **Mittelhochdeutsch** : da noch sehr nah am Deutschen.
- Englisch** : da es im Alltag (Musik, Filme) stärker präsent ist.
- Spanisch** : da ich es nach dem Französischen lerne und es mir leichter fällt auf Grund der positiven Erfahrungen vor Ort. Lerne vieles auf der Straße.
- Französisch** : habe ich mit viel Fleiß erwerben müssen, hatte während meiner Schulzeit keine Freude daran; ständige Überforderung an der französischen Schule.

Althochdeutsch : ist fast Latein, sehr unregelmäßig, da es damals noch keine einheitlichen Regeln im Schriftbild gab. (2)

5. Was alles kann an einer Sprache und am Sprachenlernen „schwierig“ sein? Bitte unterstreiche die Punkte in blau, die für dich persönlich am schwierigsten sind bzw. in rot die, die für dich als Schüler am schwierigsten waren.

- Freies Sprechen, Vokabeln lernen, korrekt Schreiben. (1)
- **Vokabeln memorisieren**, da man oft keine Assoziationen/Gefühle damit verband; **Grammatik**, da es immer viele Ausnahmen gibt und man meist darauf reinfällt; **Tests in „Histoire/Géo“**, da die Rechtschreibfehler zählten; im Spanischen finde ich die **Aussprache** oft schwierig; **Essays** über Themen schreiben zu müssen, die mich nicht interessieren/über die ich nix weiß. (2)
- Grammatik: Zeitformen -> passé composé/imparfait, das Setzen der accents, das Angleichen der weiblichen Formen/des Plural –s an Adjektive/Verben etc., die Passivkonstruktionen, concordance des temps, si-Sätze, die Ausnahmen von der Regel. (3)
- Im Französischunterricht haben wir in den ersten Lernwochen nur gesprochen und noch gar nichts geschrieben. Das fand ich sehr schwer. Ich konnte mir die Wörter und Sätze von bloßem Hören nur schwer einprägen. Schwierig sein kann die **Aussprache** (rot und blau unterstrichen), die **Grammatik**, die **Rechtschreibung**, **Vokabeln lernen** (rot und blau unterstrichen). (4)
- Schriftbild – Lautbild (Rechtschreibung), grammatische Strukturen, Wortschatz erweitern, vor allem den aktiven, **Aussprache**. (5)
- **Satzbau**, **Grammatik**, **Bedeutung der Wörter**, **Orthographie**, **Aussprache**, **Motivation** -> **Landeskunde** -> Nähe zur Kultur (6)
- **Richtige Aussprache**, **Grammatik**, **Rechtschreibung** (rot und blau unterstrichen) (7)
- Bezogen auf Französisch: **Aussprache** -> andere Laute, **Vokabular**, **Syntax**, **Schriftbild** -> arabisch, chinesisches - völlig anderes Sprachsystem, **Grammatik** (8)
- **Phonetik**: Einen Unterschied zu hören zwischen Lauten, die es im Deutschen nicht gibt, bzw. die keinen Phonemstatus haben, z.B. /s/ vs. /z/; **Phänomene**, die nur im Schriftlichen auftauchen, jedoch nicht hörbar sind (rot und blau unterstrichen). **Abstrakte grammatische Phänomene à la „Je me suis lavées les mains“**. Andere semantische Grenzen, z.B. bois = Holz und Wald; **Orthographie**, **Syntax**, andere Schrift. (9)
- Die **Grammatik**, besonders die **Wortstellung**, die **Aussprache**, **Lexikon**: die **Vokabeln** (wenn sehr verschieden von Muttersprache). Die Anwendung der „Theorie“/der **Grammatik** (besonders an der Uni, wo die Praxis eher in den Hintergrund rückt -> Anwendungen nur im wissenschaftlichen Kontext -> nicht lebensnah) (10)
- **Die Aussprache; eigenständige Sätze zu bilden; das zu sagen, was wirklich gemeint ist; die Ähnlichkeit vieler Wörter, z.B. confirmer, affirmer; Konjugation der Verben; die Einsicht, warum Subjonctif und die Unterscheidung von Imparfait und Passé composé so wichtig ist; (auf jeden Fall war die mündliche Kommunikation am Schwierigsten); Orthographie.**
Fachvokabular (z.B. im politischen Bereich), **Satzkonstruktionen** (Präpositionen), **Orthographie**, **feststehende Formulierungen** (z.B. que ce soit en ... ou en ...). (11)

- **Angst vor Fehlern beim Sprechen**, Grammatik (blau und rot unterstrichen), Rechtschreibung (blau und rot unterstrichen), Aussprache, Schriftsprache (blau und rot unterstrichen), Wortschatz lernen. (12)

6. Wie empfindest du die Frage⁵⁰, hat sie überhaupt ihre Berechtigung? Warum bzw. warum nicht?

- Ich glaube nicht, dass es einfache und schwer zu lernende Sprachen gibt.

Es gibt Schwierigkeiten beim Lernen einer FS, ob sie dann als schwierig oder leicht wahrgenommen wird, ist individuell oder auch gesellschaftlich bedingt -> Dahin geht wahrscheinlich die Deutungsarbeit; Prestige der Sprache.

Gut: weil mittlerweile ein Allgemeinplatz geworden. -> Differenzieren und Aufklären! -> Leistung der Arbeit, Hintergründe aufzeigen!

Mix zwischen FS und Soziologie/Psychologie/Politik (1)

- Ich finde, diese Frage hat ihre Berechtigung, da man sich dadurch bewusst macht, was man beim Lernen einer Sprache bewältigen muss. Nur so wird einem Sprachlerner deutlich, was er eigentlich leistet oder schon geleistet hat, um eine Sprache annähernd gut zu beherrschen. (2)

- Ja, ich finde die Frage ist berechtigt, da viele Eltern und Schüler oft sagen, sie fänden die französische Sprache so schön und sie würden sie auch gern lernen, aber sie sei viel schwieriger als andere Sprachen. Diese Begründung kann aber nicht objektiv sein, da sie mit der Sprache noch keine Erfahrung gemacht haben und ihr Gefühl beruht nur auf Hören-Sagen. (3)

- Sie hat ihre Berechtigung, weil jeder Lerner unterschiedliche Probleme beim Sprachenlernen hat. (12)

- Ja, hat ihre Berechtigung. (10)

- Ja, ich finde die Frage hat ihre Berechtigung. Es ist immer schwierig, eine Sprache zu lernen. Es ist allerdings schwer zu sagen, welche einzelnen Punkte man daran schwierig findet. Ob man etwas schwierig findet oder nicht, hat, glaub ich, weniger mit der Sprache an sich zu tun, sondern eher mit äußeren Faktoren (Motivation, Kontakt zu Muttersprachlern, Unterrichtsgestaltung...) (4)

- Sie hat insofern ihre Berechtigung, als das man wissen muss, wo die Schwierigkeiten für Schüler liegen. Schwierigkeiten müssen aber schüler- und sprachspezifisch gesehen werden. (7)

- Die Schwierigkeit eines Schülers beim Erlernen einer Fremdsprache liegt – denke ich – auch zu einem Großteil am Lehrer/ist abhängig von der fachlichen und pädagogisch/didaktischen Kompetenz des Lehrers und dessen Engagement für die Sprache und das Land begeistern zu können.

⁵⁰ Hier ist die Frage „Ist Französisch eine schwierige Sprache?“ gemeint.

Die Frage ist also problematisch auch weil weitere Faktoren eine Rolle spielen von denen die empfundene Schwierigkeit abhängen könnte (zweite oder dritte FS z.B. ...). (5)

- Interessante Frage, kann ich aber nur auf eine Sprache beziehen, die ich weiterentwickelt habe; da waren die Probleme am Anfang andere als heute.

Für die anderen Sprachen gilt, dass die Schwierigkeiten die gleichen geblieben sind. Verallgemeinern könnte ich nicht, an jeder Sprache kann etwas anderes besondere Schwierigkeiten bereiten (meist Abweichungen von der Muttersprache). (8)

- Ich glaube, dass Sprachen viel zu komplex sind, um punktuell aufzuzeigen, was schwierig ist. Dass ich als Schüler andere Sprachen für schwierig hielt als heute ist sicher. (11)

- Allgemein kann ich keine Gewichtung vornehmen, weil das bei mir von Sprache zu Sprache unterschiedlich ist! (6)

- Frage 5 ist besser als Frage 4, weil man zuerst allein antworten muss, und vielleicht erst in einem nächsten Schritt an konkrete Sprachen denkt -> objektiver. (9)

7. Ich möchte gerne herausfinden, was Schüler über die Schwierigkeit des Französischen, auch im Vergleich zu anderen Fremdsprachen denken. Was müsste ich bei einer Befragung eurer Meinung nach berücksichtigen? Welche Voraussetzungen müsste man bei dieser Fragestellung bei Schülern in Deutschland beachten?

- 1. konkret Elemente des „Schwierigen“ oder „Leichten“ ausmachen.

2. Dann die Motivation der unterschiedlichen Bewertung herausfinden. (1)

- Man müsste herausfinden, ob die Schüler in der Nähe von Frankreich leben oder nicht. Wo sie Urlaub machen, ob sie an einem Austausch grundsätzlich interessiert sind. Außerdem muss man sich fragen, ob der Vergleich mit anderen Sprachen so sinnvoll für das Französische ist, da es gegenüber dem Englischen (Medien!) immer schlecht abschneiden wird. (2)

- Befragt man Schüler einer Oberstufe, die 2 oder 3 Sprachen lernen, bekommt man vielleicht das differenzierteste Bild, da sie die Sprachen am besten vergleichen können. Es hängt wahrscheinlich viel vom Lehrer ab, ob er die französische Sprache gern als eine schwere Sprache „verkauft“. Denn umso schwerer die Sprache, umso intelligenter sind (oder müssen) seine Schüler (sein).

Schwierig ist die Frage für Schüler, die negative Erfahrungen beim Sprachenlernen gemacht haben. Können sie auseinanderhalten, ob sie schlechte Ergebnisse erzielen, weil die Sprache schwierig ist oder weil sie nicht kontinuierlich (von Anfang an) gearbeitet haben? Dies ist bestimmt auch eine Schwierigkeit des Französischen. (3)

- Wichtig ist das Alter der Schüler (ab der Pubertät gilt Französisch oft als uncool), ob Französisch 1. oder 2. Fremdsprache ist, das Geschlecht und die soziale Herkunft (bildungsnahe Elternhäuser wollen wahrscheinlich eher, dass die Kinder Französisch lernen). (4)

- Zusatzfrage wie: Beurteilung der Kompetenzen des Lehrers aus Sicht der Schüler, Einsicht in den Nutzen des Erlernens von Französisch, Selbsteinschätzung des Schülers (möglichst differenziert) über seinen „Einsatz“ fürs Fremdsprachen-/Französischlernen.

Abhängig von Wohnort (Grenznähe zu Frankreich), von eigener sprachlich/kultureller Vorprägung (5)

- Lehrerunterschiede ausschließen/berücksichtigen. Definition schwierig? -> Sieht jeder Schüler anders. -> Kriterien, Fremdsprachenreihenfolge, Erfahrungen außerhalb der Schule. (6)

- Welche Probleme/Schwierigkeiten haben sie? Was glauben die Schüler warum? Wie glauben sie, dass man das lösen könnte? (7)

- Zu berücksichtigen: persönliche Bindung zum Französischen durch Familie oder Freunde in Frankreich, Nutzen des Französischen in den Augen der Schüler. -> Motivation zum Französischlernen, gab es Alternativen zur FS-Wahl an der Schule (Italienisch, Spanisch, ...). Bezüglich Schülern in Deutschland: Als romanische Sprache ist Französisch dem Deutschen ferner als germanische Sprachen (Englisch), Vergleich mit Italienisch/Spanisch (?). (8)

- Sie kennen oft nicht mehr FS als Englisch und Französisch. Französisch ist meistens 2. FS, d.h. in Englisch haben sie einen Vorsprung. Französisch hat den Ruf schwer zu sein. Französisch wird oft nicht freiwillig gelernt. Außer Englisch, Französisch, Latein wird oft nichts anderes angeboten. Englisch wird überall gebraucht, Französisch oft per se uncool und Notwendigkeit nicht so offensichtlich. (9)

- Zu berücksichtigen ist, dass sie meist keine andere romanische Sprache kennen und Französisch mit Englisch vergleichen (wo Französisch in den ersten 4 Lernjahren immer schlechter als Englisch abschneiden wird), daher ist das Lernjahr zu beachten. (10)

- Vielleicht: ob sie tatsächlich ihre eigene Meinung wiedergeben oder doch nur ihre Freunde/Eltern nachahmen. Woraus die „Schwierigkeiten“, die die Schüler angeben, resultieren: Fehlen einer regelmäßigen Arbeit an der Sprache; zu wenig Sprachanlässe im Unterricht; Motivation. (11)

- 1. Fremdsprache? 2. Fremdsprache? Schultyp? Hintergrund der Schüler (z.B. Migrantenkinder)? (12)

8. Wenn du an deine Mitschüler denkst: Was alles hat ihnen am Französischen und beim Erlernen des Französischen Schwierigkeiten bereitet?

- Grammatik, Vokabeln lernen, Sprechen, für Jungs keine attraktive Sprache/milde Sprache, Art des FSU. (1)

- Die Grammatik, die Rechtschreibung, weniger die Aussprache, da wir im Grenzgebiet an den Klang gewöhnt sind. (2)

- Die grammatikalischen Ausnahmen, Vokabeln lernen. (11)

- V.a. Grammatik (v.a. Verbkonjugationen, Zeitformen), Schwierigkeiten beim Bilden komplexer Sätze. (4)

- Die Grammatik und ihre Komplexität, die strengen Lehrer (oft strenger als die Englischlehrer),

speziell: Subjonctif; Zeitenfolge in der Vergangenheit (=Strukturen, die von der Muttersprachengrammatik stark abweichen bzw. in der Muttersprache nicht vorhanden sind) und Sprechen (schnelle Anwendung der Regeln). (10)

- Grammatik (baut immer auf dem vorigen Schritt auf), Nasale, sich frei äußern – Mimik, Gestik. (6)

- Die Inkompetenz der Lehrer. Es gab einerseits eine muttersprachliche Lehrerin mit Null didaktischer/pädagogischer Kompetenz, andererseits Lehrer mit zu geringer Fachkompetenz (z.B. Lateinlehrerin mit schlechter Aussprache, die Übersetzungsunterricht gemacht hat im Französischen (F-D)). (5)

- Lesen und schreiben -> Schriftbild; Aussprache; Vokabeln; Grammatik (Syntax, Zeitformen, Subjonctif ...) => eigentlich alles schmergefallen! (8)

- (Ihre eigene Faulheit und ihr Desinteresse), die Aussprache, das Passé composé, die Pronomen -> Welches Pronom steht für welches Satzglied?, der Subjonctif. (9)

- Die Überwindung vor anderen zu sprechen, da die Aussprache als Schwierigkeit empfunden wurde, eine generelle Blockade -> Französisch ist eine schwierige Sprache, die man sowieso nie kapieren wird. (3)

- Vor allem die schwierige Aussprache und die Vielzahl an Konjugationsformen. (12)

- ? (7)

9. Wie könnte man diesen Schwierigkeiten begegnen?

- Ich fand unseren Unterricht generell wenig kommunikativ, die Themen waren oft langweilig und die Darstellung Frankreichs klischeehaft (Lehrwerke: Echanges). Man hatte auch immer Angst, etwas Falsches zu sagen. Deshalb haben wir wenig geredet und die Motivation war nicht immer sehr groß. Spannendere Themen, bessere Lehrwerke, ein offenerer Unterricht und mehr Schwerpunkt auf motivierende Inhalte und weniger auf Korrektheit hätten schon viel geholfen. (4)

- Weniger verschriftlichen -> Sprechkompetenz fördern (Spiele ...), Grammatik nicht so sehr in den Vordergrund -> induktives Erlernen, viel authentisches Material. (6)

- Sprache viel mündlich verwenden in kommunikationsrelevanten Zusammenhängen. -> Schüler sollten persönliche Entwicklung spüren und die Sprache anwenden können (-> Urlaub, Ausland ed. gegenüber französischen Muttersprachlern).

- Um sie wissen, aufklären, relativieren, punktuelle Optimierungsvorschläge unterbreiten. (1)

- Mit Verständnis sollte man den Problemen der Schüler begegnen und verschiedene Methoden/Techniken ausprobieren, so dass jeder Schüler mit der Zeit seinen Weg finden kann,

wie er seinen Schwierigkeiten entgegensteuern kann. Fragen an die Schüler stellen: Wie kannst Du Dir das besser merken? (2)

- Lehrerausbildung, Schüleraustauschprogramme, die allerdings gut vorbereitet werden; Einführung in Alltagssprache/Umgangssprache! Ein schlecht vorbereiteter Austausch frustriert, ein gut vorbereiteter motiviert sicherlich! Sprechkompetenz stärken, Fehlertoleranz erhöhen! (5)

- Positiverlebnisse schaffen: französische Muttersprachler einladen, Jugendbegegnungen organisieren, Brieffreundschaften (bzw. email) anbahnen, Klassenfahrten/Austausch; französisch kochen oder Backen oder Boules spielen, o.ä. Umgang mit Fehlern positiv gestalten als Lerneffekte/-gelegenheiten. Viel üben: lesen, Aussprache -> Selbstsicherheit geben. (8)

- Man kann den Unterricht weniger grammatikorientiert gestalten; es fragt sich dabei aber, ob dann tatsächlich noch fundiert gelernt wird, d.h. man lässt die Schwierigkeiten einfach beiseite. (9)

- Viele Anwendungsaufgaben („Übenlernen“), praktische Beispiele, Rollenspiele (Sprechen), Auswendiglernen (Reime, Merksätze, kurze Gedichte), Lieder (die bestimmte grammatische Strukturen enthalten; kontrastierende Arbeit (Vergleich mit anderen, von den Schülern gelernten FS); Schüler motivieren und ermutigen, dass Französisch nach 4 Jahren leichter wird! (10)

- Mit kommunikativen, kreativen Übungen in denen die Schülerinteressen viel mehr beachtet werden und nicht die grammatische Progression; die schönen Seiten des Französischen betonen (Literatur, Filme). (11)

- Übungen anwenden nach der neusten Gehirnforschung -> Lernstrategien. (12)

- ? (7)

- (keine Antwort (3)

Da es angesichts sinkenden Schülerinteresses um die Zukunft des Faches Französisch an Schulen geht:

10. Was sind eurer Meinung nach die Vorteile / Stärken des Französischen (insb. gegenüber Englisch und Spanisch)?

- Der Umstand, dass neben dem Englischen eine 2. moderne FS gelernt werden soll, Mehrsprachigkeit, gute deutsch-französische Beziehungen – Arbeitsmarktchance Deutschland und Frankreich. (1)

- Dass es eine so große Zahl von Sprechern gibt, Englisch kann jeder heutzutage, aber es ist schon noch etwas besonderes, wenn man Französisch kann. -> Vorteile auch auf dem Arbeitsmarkt. (3)

- Die Sprache klingt sehr schön; da Frankreich Nachbarland ist, sind ganz einfach Fahrten, Schüleraustausche, etc. möglich (sofortiges Anwenden der erlernten Sprache); Englisch muss heutzutage jeder können, hat man dann noch gute Französischkenntnisse, hat man auf dem Arbeitsmarkt immer eine zusätzliche Qualifikation. (4)

- Gegenüber Englisch: Wortschatzarbeit wird bei zunehmenden Niveau einfacher, Aussprache klarer durch accents.

Gegenüber Spanisch: Aussprache fällt mir leichter, direktes Nachbarland. (5)

- (Englisch) Sprachenvielfalt, Nachbarlandsbeziehungen, Sprachmelodie -> „Musiksprache“. (6)

- Sehr melodiös, enge Wirtschaftsbeziehungen zwischen den Ländern, nah an Deutschland -> gutes Reiseland. (7)

- Ggn. Englisch: kann nicht jeder, ist was besonderes/anspruchsvoll, melodische Sprache (subjektiver Eindruck). -> Englisch ist aber nicht ersetzbar! Das muss jeder können.

Ggn. Spanisch: keine Ahnung! (8)

- Wird als Fremdsprache nach Englisch am zweithäufigsten gelernt (jedoch befinden sich Englisch und Spanisch unter den meistgesprochenen Muttersprachen!), Frankreich ist Deutschlands direkter Nachbar. Eine besondere Art des Lebensstils, der nicht jedermanns Sache ist, aber in der Form nur in Frankreich vorkommt. (9)

- Englisch gilt nicht als FS (Muttersprache + Englisch + X – erst die 2. FS macht sie im Beruf interessant), Französisch ist aufgrund der Kolonialgeschichte weltweit verbreitet (-> interessante Urlaubziele), Frankreich = wichtiger Handelspartner; Französisch = Sprache der Liebe; Frankreich ist direktes Nachbarland (französisches Essen und Weine sind besser als die spanischen). (10)

- Geschichtliche Bindung der beiden Länder (Nachbarstaat), kulturelle Veranstaltungen, die auf reges Interesse stoßen (in Berlin): französische Volksfeste, fête de la musique, Filme, tour de France, französische Filmwoche, Prestige der Sprache/Tradition. (11)

- Wegbereiter für andere Sprachen (besser mit einer schweren Sprache anfangen (Aussprache)) vs. Englisch, Nachbarland, hoher kultureller Wert, Verkehrssprache in vielen Ländern auf der Welt, in der EU (Institutionen) hohe Bedeutung/Funktion. (12)

- Ich finde die Frage nicht sinnvoll, da man Sprachen und ihre Vor- und Nachteile so nicht gegeneinander stellen kann.

Ich würde aber schon hervorstreichen, dass es von der Wirtschaft gefordert wird mehrere Sprachen zu beherrschen, würde auf ihre Zukunftspläne eingehen und zeigen, was Französisch ihnen da nützt. (2)

11. Was sind eurer Meinung nach die Nachteile / Schwächen des Französischen (insb. gegenüber Englisch und Spanisch)?

- Fallen mir schon gar nicht mehr ein. Die Art und Weise wie Französisch unterrichtet wird? Stehen sich die Französischlehrer/innen selbst im Wege? (1)

- Die große Schwäche des Französischen ist sicher der Klang, der für Jungen als nicht männlich eingeschätzt wird. Ansonsten sehe ich keine wirklich verifizierten Nachteile, da auch das Englische seine Tücken hat und auch nicht überall gern gesehen ist. In vielen Ländern ist

man besser mit romanischen Sprachen bedient, auch wenn das nicht bei vielen erkannt wird.
(2)

- Im Land reagieren manche Leute komisch, wenn man die Sprache mit einigen Fehlern spricht, die Franzosen sehen ihre Sprache als eine Universalsprache an, die pure et éloquente ist, deshalb muss man die Sprache pflegen und bewahren und darf auch keine Fehler machen. Die Sprache wird (in Berlin) in Medien (vor allem in der Musik und Werbung) und im Alltag wenig verwendet. -> Englisch, Vorurteile den Franzosen gegenüber (bourgeois et arrogant), die auch ein negatives Bild auf die Sprache projizieren; im Gegensatz steht das Bild des offenen und lebenslustigen Spaniers. (3)

- Aus Frankreich kommt wenig Kultur, die Schüler interessiert (z.B. kaum Musik, Filme etc., die sich international durchsetzen), im Gegensatz z.B. zu MTV und den ganzen beliebten amerikanischen Filmen und Stars; das Französische hat irgendwie einen uncoolen, eingestaubten Ruf; die Franzosen werden meistens so eingeschätzt, dass sie selbst intolerant mit anderen Sprachen umgehen und nicht sehr weltoffen sind => das schadet alles dem Ruf des Französischen (mit der Sprache an sich haben die sinkenden Schülerinteressen, glaub ich, nichts zu tun) -> eher mit der Kultur. (4)

- Englisch und Spanisch sind weiter verbreitet, Englisch ist anfangs sicher einfacher in den Strukturen. (5)

- (Englisch) Konjugation, Artikel. (6)

- Ruf (erscheint als schwer), Differenz Aussprache – Schrift. (7)

- Ggn. Englisch: komplizierte Grammatik, weniger Einfluss im Alltag, keine Weltsprache -> Englisch ist unverzichtbar.

Ggn. Spanisch: Prestige -> Spanisch attraktiver durch Sprecher in S-Amerika, gilt als schwieriger (wäre allerdings noch zu beweisen), Spanien eher Urlaubsland als Frankreich (?).
(8)

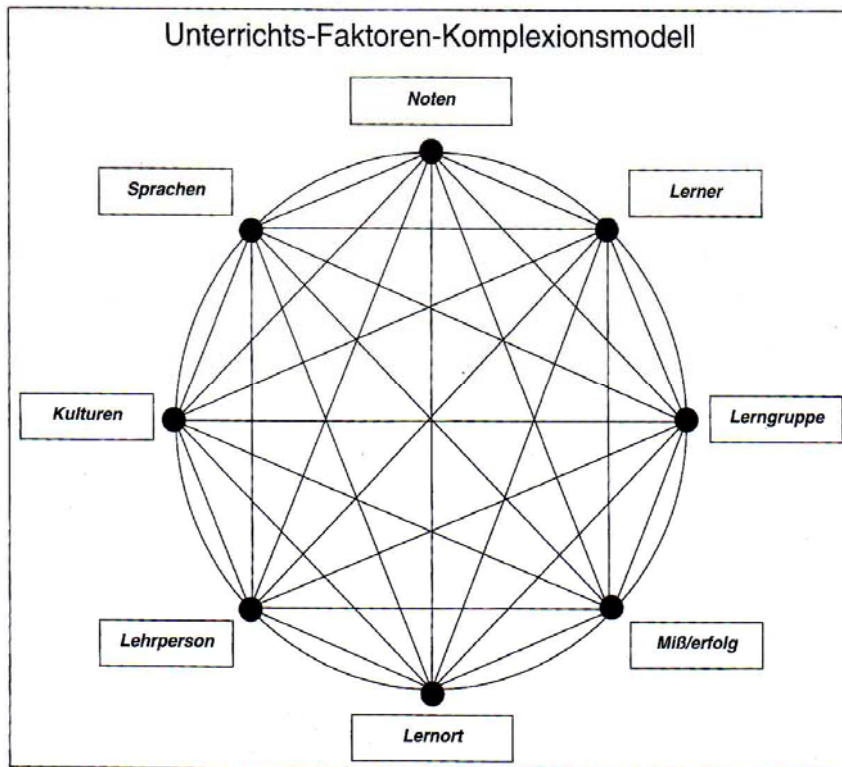
- Frankreich ist nicht cool. Jung und alt zieht es in Scharen gen Spanien jedes Jahr. Franzosen neigen dazu, sich abzukapseln, so dass man es als Fremder schwer hat, Anschluss zu finden. Der autoritär-hierarchische Gesellschaftsaufbau Frankreichs. Spanisch ist leichter in der Aussprache, der Orthographie und meiner Meinung nach auch in der Grammatik auf keinen Fall schwerer, sondern an manchen Stellen eher leichter. Englisch wird überall gebraucht, die Frage nach schwer oder leicht stellt sich also nicht. Die Schwierigkeiten stellen sich beim Englischen (z.B. komplizierter Wortschatz) erst auf einem sehr hohen Niveau ein, das in der Schule nicht erreicht wird. (9)

- Englisch ist präsenter im Alltag, am häufigsten und überall gesprochen -> erleichtert das Lernen – Französisch ist schwierig auszusprechen und man hat wenig Möglichkeiten zu üben; Franzosen gelten als arrogant (Man kommt nicht ohne Weiteres mit ihnen in Kontakt wie etwa mit Spaniern, Franzosen sind wesentlich reservierter.). (10)

- Generelle Meinung, dass Französisch schwer sei (!), ist den Schülern nicht cool genug, entspricht nicht ihren persönlichen Kommunikationswünschen (Schriftsprache), die „mediale Welt“ der Schüler (Computer, Musik) bedient sich verstärkt der englischen Sprache. (11)

- Aussprache, Unterschied zwischen gesprochener Sprache und geschriebener Sprache, Englisch ist eine Universalsprache (Welt, Wissenschaft...), Spanisch wird auf einem großen Erdteil gesprochen. (12)

9.3 Unterrichts-Faktoren-Komplexionsmodell nach Meißner (1998)



(Meißner 1998: 242)

9.4 Versuch eines Feinrasters als Kriterienkatalog zur Analyse von Lehrwerken

Der Kriterienkatalog aus Kapitel 6.1.3.1 stellt ein grobes Raster da, unter welchem sich einige Fragen subsumieren lassen, die bei der anschließenden Analyse der Bewältigung der Lernprobleme im Lehrbuch als Orientierung dienen können. Sie sind im Folgenden den einzelnen Kriterien zugeordnet aufgelistet:

1. Methodisches Verfahren/Sprachdarstellung

- Organisation des Lernprozesses (Vorgehensweise)
 - o Zeitpunkt
 - o Wahl des methodischen Verfahrens: induktiv versus deduktiv, explorativ, instruktiv versus konstruktiv, imitativ versus kognitiv, Drill
 - o einsprachig versus zweisprachig
 - o satzorientiert versus textorientiert
 - o implizit versus explizit
 - o einzelnes versus komplexes Phänomen
- die einzelnen Phasen
 - o 1. formales Üben und 2. anwendungsbezogenes Üben
 - o Phasen: 1. Präsentation, 2. Einüben, 3. Transfer, 4. Anwendung
-> zu Transfer und Anwendung: Werden Strukturen in komplexen Situationen inhaltsbezogen angewendet?
 - o Übungsphase: inhaltliche und formale Seite von Grammatik fokussieren
 - o Transfer/Angebot an Transferübungen
- Metasprachliche Grammatikregel/Art der Regeldarstellung
- zum Pensum
 - o Ist das Pensum zu schaffen/stofflich überfrachtet?
 - o Gibt es Schwerpunkte?

2. zur Übung

- Arbeitsauftrag/Art und Weise der Übung
 - o Umfang des zu bearbeitenden Übungsmaterials/Länge der Übung
 - o Art der Übungen: repetitiv, langweilig, anregend, motivierend, logisch/kreativ
 - o Arbeitsauftrag/Übungstypen, Aufgabenformen, vielfältiges Üben
 - o Schwierigkeitsgrad der Einzelübungen/Schwierigkeitsgrad der Übung/Variation in Anforderung
 - o Was steht im Vordergrund: Mitteilungsabsicht, Formales?

- reiche Lernumgebung/genug Übungsmaterial
- Übungen: defizitorientiert oder erfolgsorientiert
- sprachliche Vorerfahrungen/Vorentlastung
 - Wird auf sprachliche Vorerfahrungen (Muttersprache, andere Fremdsprachen) zurückgegriffen?
 - Anknüpfen an Vorwissen
 - Berücksichtigung der Muttersprache
 - Gibt es eine Vorentlastung?
- affektive Vermittlungsverfahren
 - Enthalten die Übungen spielerische und prosodische Elemente?
 - kognitive und affektive Vermittlungsverfahren
- Didaktisch-methodische Prinzipien
 - handlungsorientiert (Reflexion / Handeln)
 - ganzheitlich oder seriell
 - prozessorientiert (-> entdeckend)
 - lernerorientiert/individualisiert
 - altersgemäß, schülergemäß/Interessenbezug
 - Findet der Lerner seine personale Authentizität wieder? Kann er eigene Bedürfnisse, Sprechabsichten einbringen?
 - Impulse für eigenständige mündliche oder schriftliche Progression
 - Werden Erschließungs- und Übungspakete angeboten, wo der Lerner das für ihn günstigste Verfahren wählen kann?
 - Wird das neue Bild des Lernenden übernommen?
 - Sind die Übungen so angelegt, dass jeder Schüler individuell gefordert und gefördert wird?/innere Differenzierung/Differenzierungen
- soziales Lernen
 - Variation in Sozialform/allein/Kooperation
 - Gibt es Anregungen und Hinweise für eine begleitende Mitarbeit der Eltern?
 - projektorientiert
 - offene Formen
 - Lernen durch Lehren
- Lernerautonomie
 - Eigenständigkeit/Selbstständigkeit
 - Lernstrategien

- Markierung/Darstellung
 - Unterstützt das Lehrwerk die Markierung von neuen Strukturen im Input, um die Aufmerksamkeit auf die sprachliche Struktur zu lenken?/im Sinne einer Signalgrammatik/Darstellung von Grammatikproblemen
 - Gibt es gedächtnisunterstützende Bearbeitungen? Unterstützt die Präsentation grammatischer Regeln adressatengerecht den Prozess des Verstehens durch klare, einfache Beispiele und Formulierungen?
 - Bebilderung/Illustration/zeichnerische und photographische Qualität, echte Comics und Cartoons
 - Illustration von grammatikalischen Problemen/Explizierung von Regeln
 - übersichtliche Darstellung
- Authentizität
 - Situationsbezug
 - Situationsbezug: Realistisch, an die sprachlichen Bedürfnisse der Lerner angepasst?
 - Werden sprachliche Strukturen im sprachlichen Kontext und in eindeutigen Situationen präsentiert?
 - typischer Kontext
 - Inhalt
 - landeskundlicher Inhalt/landeskundliche Informationen/ Vermittlung von kulturellem Wissen
 - Textsorte
 - Authentizität/authentische Texte
 - lebendige, aktuelle, interessante, altersgemäße Texte
 - fächerübergreifend
 - Inhaltsbezug
 - kommunikativ
 - Werden Sprachabsichten realisiert?/Übungen: Bieten sie Anlässe zum freien Schreiben und Sprechen?
 - kommunikative Schwerpunkte/pragmatische Progression/ Redeabsicht dahinter
 - Werden kommunikativ relevante Inhalte oder grammatische Formen berücksichtigt?

9.5 Übungen zum unterschiedlichen Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* in „Découvertes 2 série verte“

3 La boum de Jean-Pierre (§ 40)

Regardez les dessins, puis mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait ou au passé composé.



Nathalie raconte:

La boum de Jean-Pierre, c'**était** samedi dernier.

1. Au début, c' (*être*) comme à chaque boum de la bande du volley:
2. il y (*avoir*) à manger et à boire,
3. tout le monde (*être*) en forme,
4. la musique (*être*) super.
5. les uns (*danser*) et (*flirter*),
6. les autres (*bavarder*) et (*rigoler*).

Puis, **tout à coup**, à minuit pile, Jean-Pierre **a eu** une mauvaise idée.

7. Il (*mettre*) sa chanson préférée.
8. Il (*ouvrir*) une fenêtre et il (*commencer*) à chanter comme un fou.
Un bruit impossible!
9. Tout de suite, les voisins (*arriver*). Ils (*sonner*).
10. Jean-Pierre (*ouvrir*) la porte. Je ne sais pas pourquoi, mais il (*ne pas être*) très gentil avec les voisins.
11. Alors, Sébastien (*aller*) à la porte. Il (*dire*):
«Excusez-nous. Nous n'allons plus vous déranger.»
12. Les voisins (*partir*), et nous aussi.
Il est bizarre, Jean-Pierre.

(Beutter u.a. 1995: 61)

4 La première chance (§ 40)

a Lisez l'histoire d'Elodie.


1. Elodie a 16 ans.
2. Elle va au lycée.
3. Elle est bonne élève.
4. Elle aime beaucoup danser.
5. Elle prend des cours de danse depuis deux ans.
6. Elle veut devenir danseuse.
7. Un jour, la télévision cherche une jeune fille.
8. Tout de suite, Elodie écrit à la télévision.
9. On l'invite.
10. On lui donne un petit rôle.

b Dix ans plus tard, la star raconte. « J'avais ... » Continuez.

5 Le rêve d'Hélène (§ 40)

M. Forestier a invité Hélène, Antoine et leur père à faire un tour en montgolfière. Quelques nuits avant le grand jour, Hélène fait un rêve.

Lisez le rêve d'Hélène.



5 C'est le jour du vol. Je suis contente.
L'idée de monter dans le ciel en montgolfière
me plaît. Mais j'ai aussi un peu peur.
Je prends mon petit déjeuner sans appétit:
je pense tout le temps au vol.

10 Je demande à papa: « Tu la connais, cette route? »
Il ne la connaît pas. Dans un village, il prend
la mauvaise direction. Nous perdons beaucoup de temps.
A 10 heures, nous voyons une montgolfière dans le ciel.

A 8 heures, nous partons en voiture.
A 20 kilomètres de Clermont-Ferrand,
nous voyons la police sur la route.
Elle est bloquée. On prend une autre route.

15 Je vois Fanny et M. Forestier. Dans la montgolfière,
il y a aussi Dracula et Gilles Floret.
Je crie: « Attention, papa! » Trop tard!
Il rentre dans un arbre. Nous sortons de la voiture.
Nous n'avons rien. Nous regardons le ciel.
La montgolfière n'est plus là.

Hélène raconte son rêve à Mira.

Hélène: Mira, je vais te raconter un rêve bizarre.

Mira: Alors, commence. Je t'écoute.

Hélène: C'était le jour du vol ... Continuez.

Ça, c'était le rêve d'Hélène. Qu'est-ce qui va arriver en réalité? Lisez le texte B.



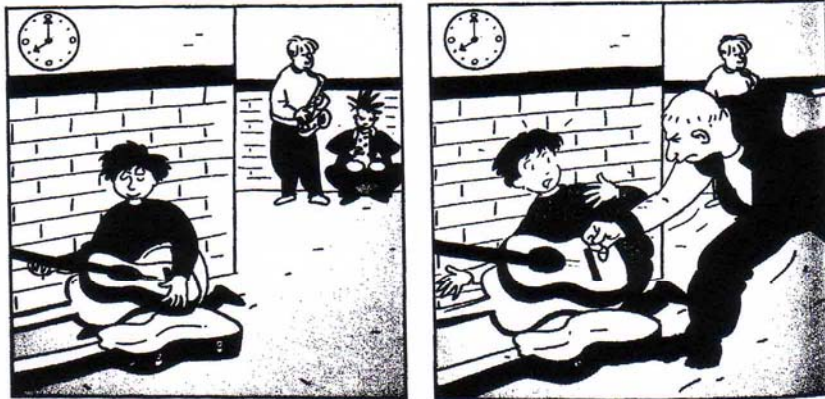
Regardez les expressions de la liste, « Vocabulaire », p. 136.

9.6. Übungen zum unterschiedlichen Gebrauch von *passé composé* und *imparfait* in „Réalités 3 nouvelle édition“

Découvrir

8 a Répondez aux questions.

1. Welches Bild stellt eine Situation dar, welches eine neu einsetzende Handlung?



2. Welche Sätze des zweiten Kapitels (Zeile 1–8 bis „... l'instrument est tombé.“) passen zu welchem Bild? Schreibt sie in zwei Spalten heraus. Welche Zeitform benutzt man zur Beschreibung der Situation, welche für neu einsetzende Handlungen?

b Nennt weitere Beispiele im zweiten Kapitel für Beschreibungen und Handlungen.

S'entraîner

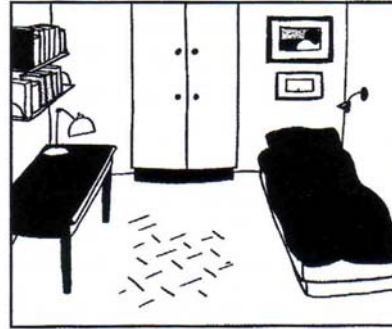
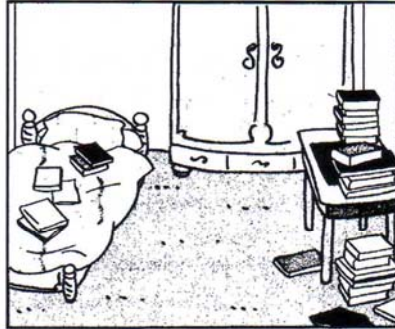
c 46/12 9 Regardez les deux dessins et racontez l'histoire. Utilisez l'imparfait ou le passé composé.
c 47/13 (→ Repères, p. 60/2)



être / attendre / regarder

(Petter u.a. 2003: 58. Der hellere Bildausschnitt, der die neueinsetzende Handlung verdeutlicht, ist hier nicht zu erkennen.)

- 10 Voilà ta chambre avant et après. Comment est-ce qu'elle était? Qu'est-ce que tu as changé? Utilisez l'imparfait et le passé composé. (→ Repères, p. 60/2)



Il y avait / Il n'y avait pas ____ . / C'était ____ .
 Le/La/Les ____ étai(en)t ____ . Je devais ____ .
 Je ne pouvais pas ____ . Je n'aimais pas ____ .

- 11 a Demandez à vos camarades ce qu'ils faisaient d'habitude quand ils avaient huit ans (neuf, dix ans).



- b Demandez à vos camarades ce qu'ils ont fait/vu/eu à huit ans (neuf, dix ans) pour la première fois.



- c 47/4 12 a ☞ Formez les phrases qui vont ensemble. (→ Repères: p. 61/3)

Tout à coup, j'ai vu une voiture	1	a	parce qu'elle était malade.
Au centre-ville, j'ai vu des musiciens	2	b	et les garçons achetaient les boissons.
Les filles faisaient des crêpes	3	c	et sa sœur rangeait la cuisine.
Martin rangeait la chambre	4	d	qui chantaient très bien.
Elle n'est pas allée au concert	5	e	quand le dealer a cambriolé son appartement.
Après le travail, il a pris le bus,	6	f	il a fait les courses et il est rentré.
Patricia était chez les Garcin	7	g	qui roulait vers moi.

- b ① À vous. Écrivez trois phrases comme en a . Coupez-les en deux. Votre voisin/e forme les phrases qui vont ensemble.

(Petter u.a. 2003: 59)

9.7 Erwerbssequenzen im Grammatikerwerb frankophoner Deutschlerner

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase (<i>Infinitive; Personal- formen nur als chunks</i>)	I Hauptsatz (<i>Subjekt-Verb</i>)	
II regelmässige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	I Ein-Kasus-System (<i>nur N-Formen</i>)
III Konjugation der unregel- mässigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung (<i>Verbalklammer</i>)	II Ein-Kasus-System (<i>beliebig verteilte N-, A-, D-Formen</i>)
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	
	V Inversion (<i>X-Verb-Subjekt</i>)	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus (<i>N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen</i>)
V Präteritum	<i>Erwerb der Satzmodelle I – V abgeschlossen</i>	IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ (<i>N-Formen + A-Formen + D-Formen</i>)
VI übrige Formen		

(Diehl u.a. 2000: 364)

9.8 Aufgabenbeispiel für die Inhaltsorientierung

Voilà une photo de Robert Doisneau, l'un des plus grands photographes du 20^{ème} siècle. Décrivez l'aspect extérieur des six personnages, imaginez leurs sentiments, leur humeur etc. L'emploi des pronoms démonstratifs vous aidera à éviter la répétition des noms comme „femme“ ou „homme“.



Un exemple pour vous aider un peu:

Au premier rang, il y a deux hommes: un jeune homme, assis à gauche, et, au milieu, un sexagénaire. Alors que celui-là, portant un costume noir ou gris foncé, a l'air très sérieux, peut-être même un peu fâché, celui-ci, vêtu de/d' ...

Continuez.

(Blume 2003: 36)

9.9 Aufgabenbeispiele für *focus on form*

Input flood:

1 Are these sentences true or false?

In Britain...

- 1 ... you have to vote when you are 18.
- 2 ... you don't have to marry until you are 16.
- 3 ... you should pay for a seat on trains once you turn 5.
- 4 ... you don't have to do military service.
- 5 ... you can buy cigarettes once you turn 16.
- 6 ... you shouldn't smoke.
- 7 ... you can't buy a pet yourself until you are 12.
- 8 ... you can drive when you are 17, but you should have a licence.
- 9 ... you should see a dentist regularly.
- 10 ... you have to start your education by the time you are 5.

2 Now, correct the false sentences so that they are true.

.....
.....

(Thornbury 2001: 101, nach Koenig 2005: 159)

Input enhancement:

Appendix 1 The Frog Prince – Enhanced Version

Once upon a time there was a king. *He* had a beautiful young daughter. For *her* birthday, the king gave *her* a golden ball that *she* played with every day.

The king and *his* daughter lived near a dark forest. There was a deep well near the castle. Sometimes, the princess would sit by the well and play with *her* ball. One day, the princess threw *her* golden ball in the air but it did not fall into *her* hands. It fell into the well. Splash! The well was deep and the princess was sure *she* would never see *her* ball again. So *she* cried and cried and could not stop.

(White 1998: 107, nach Koenig 2005: 161)

Dictogloss:

Vive la campagne

Les rues étroites de la ville sont remplies de tricycles, d'autobus impitoyables et de motocyclistes imprudents. Heureusement, à cinq minutes du centre-ville, nous reprenons la grande route et nous retrouvons avec joie la campagne.

(Swain 1998: 76, nach Koenig 2005: 163)

Mögliches, sich anschließendes Gespräch zwischen zwei Schülern beim Lösen der Aufgabe:

R: Ok, alors, la première phrase commence avec „Les rues étroites“. (...)

T: Oui, „les rues étroites“. N'oublie pas le „s“ sur „rue“ parce que c'est pluriel. (...)

R: Oh, c'est vrai, alors, il doit avoir un „s“ sur „étroite“ aussi. (...)

(Vgl. Swain 1998: 76, nach Koenig 2005: 163)

Consciousness-raising:

Task 2 Here are two US writers:

Jack Kerouac	Gary Snyder
(1922–1969)	(1930–)

■ Can you complete these sentences, with either Kerouac or Snyder?

- _____ was born in 1930.
- _____ died in 1969.
- _____ was a writer.
- _____ wrote several novels as well as poetry.
- _____ is a poet.
- _____ has written many books of poetry.
- _____ lived in USA, Mexico and Tangier.
- _____ has lived in USA and Japan.
- _____ has done many different jobs – seaman, logger, carpenter among others.
- _____ has been married for 28 years.
- _____ never married.

(Thornbury 2001: 41, nach Koenig 2005: 165)

1. Choose the sentence that goes with the picture.



- a) The man bit a snake.
b) The man was bitten by a snake.



- a) The elephant frightened the mouse.
b) The elephant was frightened by the mouse.



- a) The mother fed the child.
b) The mother was fed by the child.



- a) The detective followed the woman.
b) The detective was followed.



- a) The professor drove to the university.
b) The professor was driven to the university.



- a) This dog bites!
b) This dog was bitten!

2. Now, write sentences to go with these pictures.



© Macmillan Heinemann ELT 2001. This page may be photocopied for use in class.



(Thornbury 2001: 105, nach Koenig 2005: 173)

9.10 Aufgabenbeispiele für das Spiel mit der Sprache



(Polleti 2003b: 12)

Das vorliegende Sprachmodell lässt sich durch einfache Variationen auf vielfältige Situationen anwenden: *Monsieur X (prof de ...), traversant le couloir sans regarder ni à droite ni à gauche.* oder: *Michael, travaillant sur son ordinateur sans penser ni à manger ni à dormir* (vgl. Polleti 2003b: 9).

MA CHAMBRE DANS UNE BOUTEILLE?

Si mon armoire se rapetissait,
si mon lit se pliait,
si mon tapis se roulait,
si on retirait les disques,
si mes pullovers s'envolaient,
si mes pantalons se roulaient,
si mes coussins se dégonflaient,
si mes images se tassaient,
si mes livres s'envolaient,
si mon pupitre rapetissait,
si mes poissons maigrissaient,
si on ôtait toutes mes lampes,
si ma chaise se dégonflait,
si ma stereo était un peu moins lourde à porter,
si toutes mes petits boîtes se pliaient,
Avec des si on mettrait ma chambre en bouteille.

(Polleti 2003b: 9)

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema 'Sprachliche Lernprobleme im Französischen und Ansätze zu ihrer didaktischen Bewältigung' in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, sind unter Angabe der Quellen als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Beispiele und bildlichen Darstellungen sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 16. April 2007

Elisa Wathling