Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 82 (1995)
Heft: 3: Französisch im Sachunterricht ; Grammatik in der Muttersprache

Artikel: Französisch lernen im Sachunterricht
Autor: Stern, Otto / Eriksson, Brigit / Le Pape, Christine
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528045

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Otto Stern, Brigit Eriksson, Christine Le Pape, Hans Reutener, Cecilia Serra Oesch

Französisch lernen im Sachunterricht

Auf französisch z. B. Geschichtsunterricht erteilen – ist das in einer Sekundarschule möglich? Was kann das für den Spracherwerb, für das Sachwissen, für das Lernen insgesamt bringen? Ein Projekt im Rahmen des «Nationalen Forschungsprogramms NFP 33: ‹Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme›» initiiert und untersucht zweisprachiges Lernen.

Im Projekt Französisch – Deutsch: Zweisprachiges Lernen an der Sekundarstufe I geht es um die Entwicklung einer fächerübergreifenden Didaktik des Französischunterrichts. Die neue Unterrichtsform wird in Zusammenarbeit mit sieben SekundarlehrerInnen aus dem Raum Ostschweiz[1] konzipiert und evaluiert[2]. Ziel des Projekts ist, lerntheoretische und didaktische Grundlagen für zweisprachiges Lernen in der Schule zu schaffen.

Zweisprachiges Lernen bedeutet, dass Lerngegenstände, z. B. aus dem Fach Geschichte, nicht nur in der Muttersprache Deutsch (L1), sondern auch in der Zweitsprache Französisch (L2) bearbeitet werden. Die beiden Sprachen werden dabei so eingesetzt, dass sie sich beim Lernen gegenseitig stützen. Die fortlaufende Evaluation des Lernverhaltens und des Lernerfolgs der SchülerInnen in den Pilotklassen wirkt als Feedback auf die Entwicklung der didaktischen Grundlagen zurück.

Lerntheoretische Grundlagen

Das wichtigste Merkmal des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts (FU) ist seine Ausrichtung auf bedeutungsvolle Inhalte, und zwar bedeutungsvoll in zweifacher Hinsicht: Die Inhalte sollen für die Lernenden interessant sein, damit sie beim Sprachlernen auch Neues erfahren und lernen können. Die Inhalte sollen aber auch «wichtig» sein, d. h. zu Kernfächern des Lehrplans gehören. In unserem Projekt kommen vor allem die Bereiche Geschichte, Geografie, Medienkunde sowie Lebens- und Berufskunde zum Zug. Geeignet wären aber natürlich auch Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Inhalte sollen interessant sein, damit die Lernenden auch beim Sprachenlernen Neues erfahren und lernen können.

Was spricht für einen inhaltsorientierten FU?

■ Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung und Spracherwerb Hand in Hand.

Ein erstes Argument bezieht sich auf den natürlichen, ausserschulischen Spracherwerb. Im natürlichen Spracherwerb gehen kognitive Entwicklung (sozio-kulturelle Erfahrungen, Erwerb von Weltwissen) und Spracherwerb Hand in Hand. Soziale und kulturelle Erfahrungen werden zu Spracherfahrungen, wenn sich Lernende als handelnde Subjekte mit Gesprächspartnern und für sie wichtigen Sachverhalten auseinandersetzen.

Das aktive und initiative Verhalten der Lernenden ist von entscheidender Bedeutung für erfolgreichen Zweitspracherwerb. Für den FU bedeutet dies, dass Lernsituationen geschaffen werden müssen, in denen eigenständiges Lernen und vielseitige Interaktionen möglich sind und in denen die Lernenden für einzelne Handlungsziele, wenn möglich aber auch für grössere Lernsequenzen, zumindest Mitverantwortung tragen.

■ Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb.
Eine zweite entscheidende Stütze des Spracherwerbs wird im Erwerb von Weltwissen gesehen. Wir brauchen Sprache, um über das zu sprechen, was wir bereits wissen oder was wir noch wissen möchten, selten jedoch, um über Sprachformen und -strukturen zu reden. Inhalte und Begriffe bilden die kognitive Basis für den Spracherwerb. Fehlt das begriffliche Lernen, besteht die Gefahr, dass Sprache als Ansammlung abstrakter Strukturen ohne begrifflichen und kommunikativen Wert gelernt wird.

■ Interessante Inhalte sind wichtige Quellen primärer Motivation.
Ein drittes Argument betrifft die Motivation: Inhalte, die das Interesse der Lernenden wecken, sind wichtige Quellen primärer Motivation, einer Motivation also, die der unmittelbaren schulischen Lernsituation entspringt und nicht erst einem allfälligen zukünftigen Nutzen. Wenn Sprachlernen und inhaltliches Lernen integrierte Lernprozesse sind, entstehen auch bezüglich Motivation Synergieeffekte, die den Spracherwerb wirksam unterstützen.[3]

Sachunterricht französisch – deutsch

Im Laufe des ersten Projektjahres haben die LehrerInnen der Pilotklassen über 20 zweisprachige Unterrichtssequenzen zu verschiedenen Themen und Fächern entwickelt und ausprobiert. An der Sekundarschule der deutschen Schweiz bietet sich zweisprachiger Unterricht in denjenigen Sachfächern an, die die SprachlehrerInnen unterrichten. Bis heute wurden Unterrichtssequenzen in den Fächern Geschichte, Geografie/Landeskunde, Medienkunde sowie Lebens- und Berufskunde erarbeitet.

Der folgende Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz zur Industriellen Revolution des 19. Jahrhunderts steht als Beispiel für die Grundidee des zweisprachigen Sachunterrichts.

Madame reçoit – ein Beispiel aus der Geschichte

Ausgangspunkt für die Arbeit ist die Auseinandersetzung mit dem Kapitel «Ein Haushalt zu Urgrossmutters Zeiten» (Zürcher Lehrmittel *Zeiten, Menschen, Kulturen,* Bd. 6, S. 132–136).

Idee: Typische Merkmale der Epoche zeigen sich auch in Haushalt und Familie
Stufe: Übergang 2.–3. Klasse
Organisation: Gruppen von 3–4 SchülerInnen

☐ ***Madame reçoit* (1908) de R. Cogghe.**

La bonne à tout faire doit être levée à six heures, se coiffer, s'apprêter et ne descendre à sa cuisine que prête à sortir pour le marché.

De six à neuf heures, elle a le temps de faire bien des choses. Elle allumera le fourneau et les feux ou chargera le poêle. Elle préparera les petits déjeuners, fera la salle à manger, brossera les habits et nettoiera les chaussures. Ici, les maîtres se lèvent de bonne heure ; elle fera les chambres, mettra de l'eau dans les cabinets de toilette, montera le bois ou le charbon et descendra les ordures.

Pour tous ces ouvrages, elle mettra de fausses manches et un tablier bleu. Elle fera le marché, si Madame ne le fait pas avec elle, et ne s'attardera pas à causer ; son temps est précieux. Elle mettra le couvert, préparera le déjeuner, prendra un tablier blanc pour servir et aura soin de se laver les mains. Puis, la salle à manger remise en ordre, la vaisselle lavée et rentrée, les ustensiles de cuisine nettoyés, elle pourra, avant les préparatifs du dîner, fair une ouvrage spécial pour chaque jour de la semaine. Par exemple, le samedi le nettoyage à fond de la cuisine et de ses accessoires ; le lundi le salon et la salle à manger ; le mardi, les cuivres des appartements ; le mercredi, un savonnage ; le jeudi, un repassage.

***Manuel des bons domestiques*, 1896.**

Lernziele/Evaluation:

a) auf den Lerngegenstand bezogen: Die Gruppe entnimmt Bildern und Texten Informationen.

b) auf die französische Sprache bezogen: Die Gruppe versteht einen Text, setzt ihn zu einem Bild in Beziehung.

Die Gruppe stellt ihre Arbeit auf französisch vor. Die Klasse versteht mündliche Informationen und verarbeitet diese zu einem eigenen schriftlichen Text.

Beispiel eines Gruppenauftrags:

1. *Studiert die Materialien in Zeiten, Menschen, Kulturen.*
2. *Lisez le texte Nathan p. 23; erstellt den Pflichtenkatalog mit Tagesplan, evtl. Wochenplan eines Dienstmädchens (s. Text Manuel des bons domestiques).*
3. *Regardez l'image* Madame reçoit. *Préparez une explication pour la classe avec les aspects suivants:*

– *Qui sont ces personnages?*
– *Que font-ils?*
– *Comment sont-ils habillés?*
– *Où sont-ils? Qu'est-ce qu'il y a dans cette pièce?*
– *Qu'est-ce qui se passe derrière la porte?*

Hier zwei Beispiele der spontanen, unkorrigierten Hefteinträge aus der Klasse nach dem Anhören der mündlichen Präsentationen der Gruppe:

■ On voit une bonne avec un monsieur. Les deux font tout le travail à la maison. Mais maintenant, ils écoutent à la porte, parce-qu'ils veulent savoir ce que passe. La bonne porte une noire chemise et un blanc jupe. Le monsieur porte des pantalons et un tablier.

■ Ce sont les personnages qui sont devant la porte et ils regardent qu'est-ce qui se passe dans la salle à manger. Les bonnes, ce sont en général des jeunes filles, portent une jupe et une chemise. Les personnes qui habitent dans cette maison sont très riche et ils ont beaucoup d'argent.

Deutsch und Französisch werden nebeneinander als Arbeitssprachen gebraucht.

Der Ausschnitt aus einer Unterrichtssequenz zeigt, wie Deutsch und Französisch nebeneinander als Arbeitssprachen gebraucht werden. Für wichtig halten wir, dass ab der 1. Sekundarklasse der Umgang mit fremdsprachlichen Materialien aus authentischen Medien (Zeitschriften, Bücher, audiovisuelle Medien) als normal gilt.

Damit Texterschliessung und Präsentation in der zu lernenden Sprache gelingen, müssen sie vorgängig in der starken Sprache trainiert werden.

Die mündlichen und schriftlichen Beiträge der SchülerInnen in diesem Beispiel unterscheiden sich deutlich von der Reproduktion bedeutungsarmer Lehrbuchtexte: Die Arbeitsgruppen verarbeiten und vermitteln Texte, die für sie neue Informationen enthalten und die gleichzeitig ein interessantes Detail aus einer geschichtlichen Epoche vermitteln. Begriffsentwicklung geht einher mit Spracherwerb.

Mit den nun folgenden drei Abschnitten zur Entwicklung der Gesprächsfähigkeit, zur Förderung der Lernautonomie und zum zweisprachigen Grammatikunterricht möchten wir zeigen, wo und wie wir versuchen, das Lernen im Sprachunterricht zu beobachten und wirkungsvoller zu machen.

Entwicklung der Gesprächsfähigkeit

Die drei Hefteinträge aus der Geschichtslektion zeigen, welche schriftlichen Leistungen die SchülerInnen auf Französisch in einer Lernsituation spontan erbringen können. Die Sprachleistungen in authentischen (Lern-) Situationen machen deutlich, über welche sprachlichen Mittel die Lernenden tatsächlich verfügen. Sie entsprechen nie dem, was aufgrund des kursorischen Unterrichts erwartet werden könnte. Richtig und gut sprechen oder schreiben lernt man vor allem durch Sprechen und Schreiben. Im Augenblick, wo man produzieren muss und auch tatsächlich etwas zu sagen hat, sind die mentalen Systeme der Sprachverarbeitung besonders aktiv, dann werden Speicher durchgekämmt, Systeme überprüft und neu konstruiert. Nicht in erster Linie eine geordnete Aufnahme von dargebotenen sprachlichen Elementen ist für den Erwerbsprozess entscheidend, sondern der häufige produktive Umgang mit dem gespeicherten Material.

Die Sprachleistungen in authentischen Situationen entsprechen nie dem, was aufgrund des kursorischen Unterrichtes erwartet werden könnte.

Uns interessiert nun vor allem, wie sich die Gesprächsfähigkeit bei einzelnen SchülerInnen entwickelt, und ob und wie diese Entwicklung gefördert werden kann. Dazu erstellen wir mittels Momentaufnahmen in regelmässigen Abständen von sechs SchülerInnen pro Klasse ein Sprachentwicklungsprofil und studieren, wie sich die Gesprächsfähigkeit entwickelt. Die folgenden Beispiele befassen sich mit nur einer von vielen Gesprächsstrategien, die jedoch für das Gelingen von Gesprächen zwischen Sprachlernenden und kompetenten Partnern (wir sprechen von exolingualer Kommunikation) grundlegend sind, nämlich die Suche nach dem richtigen Wort.

Wie kommt man im Gespräch zum richtigen Wort, das einem zum Fortfahren fehlt? Alle Sprachlernenden verfügen dazu über Strategien, die jedoch stark von der Persönlichkeit, vom Erwerbsstand und von der Beziehung zum Gesprächspartner abhängen und variieren.

Beispiel 1

L ah vous avez une place où vous êtes . presque seuls . ça c'est bien
S mhm . devant le petit ehm Teich
L ah devant le petit bassin
S oui

Das Rollenspiel zwischen Lehrer (L) und Schülerin (S, 3. Sek.) spielt auf dem Campingplatz: Der Lehrer ist der Direktor, die Schülerin eine Kundin. Um das gesuchte Wort «Teich» zu bekommen, präsentiert sie dem Gesprächspartner die komplette Satzstruktur: Adverb, Artikel, Adjektiv, gefolgt vom gesuchten Wort, das zusätzlich durch Zögern (ehm) angezeigt wird. All das signalisiert dem Partner, wo und womit er helfen soll – er soll,

z. B., nicht etwa das Adjektiv ändern. Das zögernde «ehm» signalisiert zudem, dass der deutsche Ausdruck im französischen Redebeitrag mit Absicht verwendet wird. Die Schülerin setzt diese Strategie geschickt ein, denn, obwohl ihr ein Wort fehlt, kann sie ihre (richtige) Satzkonstruktion zu Ende führen, ohne das Gespräch zu unterbrechen.

Beispiel 2
S mais il y a il y a dans la dans le lac il y a tous des euh das han i mal gha Muschle
L ah oui il est sale?
S ils ils sont . Muscheln
L ah c'est des champignons?
S non non des champignons (rit) Muschle das euh das han i mal gha aber s isch scho lang euh
L c'est des animaux c'est des plantes qu'est-ce que c'est?
S c'est euhm quelque chose euhm dans la le lac
L ah des algues?
S non non pas des algues euhm dans euh dans ces objets il y a des perles . mais mais
L ah bon?
S dans le lac ils sont petits .
L ah des coquillages! ah oui des coquillages oui oui je vois

Das 2. Beispiel zeigt ein «natürliches« exolinguales Gespräch zwischen einer Schülerin (3. Sek.) und einer französischsprachigen Partnerin, die nur wenig Deutsch spricht und kaum Schweizerdeutsch versteht. S, die schnell merkt, dass sie bei der Wortsuche nicht einfach auf L zählen kann, setzt zwei Strategien ein, um ihr Ziel zu erreichen. Zuerst versucht sie es mit Hochdeutsch, aus «Muschle» wird «Muscheln». Aber das genügt nicht, denn L bietet weiterhin inakzeptable Wörter an: «champignons» «animaux» «plantes» «algues». Nun versucht sie es mit einer Umschreibung, die L auf die richtige Fährte setzen soll, «dans ces objets il y a des perles mais dans le lac ils sont petits», was schliesslich zum gesuchten Wort «coquillage» führt. Gerade diese Umwege auf der Suche nach dem passenden Ausdruck sind für die Sprachentwicklung wichtig. So wird nicht nur eine grosse Zahl an französischen Wörtern aktiviert, sondern die Schülerin lernt auch, ihre sprachlichen Mittel erfolgreich im Gespräch zu gebrauchen.

Scheinbare Umwege auf der Suche nach dem passenden Ausdruck sind für die Sprachentwicklung wichtig.

Bilinguale Gesprächsstrategien sind Strategien, mit denen versucht wird, beim Gesprächspartner alles mögliche sprachliche und sonstige Wissen zu mobilisieren, um so mit dessen Hilfe auch anspruchsvolle Gespräche führen zu können. Die hier präsentierte «Suche nach dem richtigen Wort» ist nur gerade eine von vielen möglichen Strategien, die im Gespräch gebraucht werden[4]. Wie sich solche Strategien entwickeln und unter welchen Voraussetzungen sie im schulischen Rahmen gefördert werden können, ist ein wichtiges Teilziel unseres Projekts. Wir nehmen an, dass der Gebrauch des Französischen im Sachunterricht gute Voraussetzungen zu deren Entwicklung schafft.

Lernautonomie

SchülerInnen lernen besser, wenn sie motiviert sind und selbständig arbeiten können. Wie eingangs bereits gesagt, sind Inhalte, die das Interesse der Lernenden wecken, wichtige Quellen primärer Motivation, einer Motivation also, die der unmittelbaren schulischen Lernsituation entspringt und nicht erst einem späteren Nutzen. Interessante Lernaufgaben bilden deshalb die unabdingbare Grundlage für den Aufbau von Verhaltensweisen, die eigenständig Lernende auszeichnet.

Autonome LernerInnen können wie folgt charakterisiert werden: Sie haben ein Lernziel; sie kennen oder versuchen mehrere Wege, um ein Ziel zu erreichen, wie z. B. Analyse der Lernaufgabe, Vorwissen einbeziehen, aufteilen in verschiedene Schritte, erstellen eines Arbeitsplans, bereitstellen von Lernhilfen, Kontaktaufnahme mit kompetenten Personen (auch MitschülerInnen); sie geben auch bei grösseren Schwierigkeiten nicht auf; sie kontrollieren und korrigieren das Resultat.

Das Bewusstmachen der eigenen starken und schwachen Lerngewohnheiten und die Aneignung verschiedener Lernstrategien können die Lernleistung steigern und Lernblockaden lösen.

In den letzten Jahren haben verschiedene Forschungen gezeigt, dass es möglich ist, durch das Bewusstmachen der eigenen starken und schwachen Lerngewohnheiten und durch gezielte Unterstützung der Aneignung von verschiedenen Lernstrategien die Lernleistung zu steigern und Lernblockaden zu lösen. In «schweizer schule» 2/89 beschreibt Peter Geering sehr anschaulich, wie z. B. ein Lernjournal in Mathematik nutzbringend geführt werden kann. Durch das mündliche und schriftliche Formulieren von Prozessen, z. B. wie und warum man etwas gemacht hat, wird auch die Begriffsbildung und Sprachkompetenz gefördert. Ausgehend vom Projekt «Eigenständige Lerner» der Pädagogischen Hochschule St. Gallen[5], versuchen wir, Instrumente zu entwickeln, die sich für den Fremdsprachenbereich eignen. Ein Schwerpunkt ist dabei das Führen eines Lernjournals. Darin schildert z. B. eine Schülerin (2. Sek.) ihr Lernproblem mit folgenden Worten:

- Manchmal habe ich unerwartete Probleme im Mündlichen, plötzlich fallen mir die einfachsten Wörter nicht mehr auf französisch, sondern auf italienisch, lateinisch oder englisch ein. Da habe ich wie eine Barriere und werde sehr nervös und kann überhaupt nicht mehr überlegen. Das schlimmste ist auch, dass ich nicht weiss, was ich dagegen machen kann.

Oder Überlegungen zu Fehlern in einem Dictée:

- «methode»: Ich habe den accent aigu vergessen.
- «en bon plan»: Ich habe das Wort «un» mit dem Wort «en» verwechselt.
- Ich hätte eigentlich gewusst, wie man «quartier» schreibt. Das war ein Flüchtigkeitsfehler.
- Ich habe «cet» = «dieser» anstatt «c'est» = «das ist» geschrieben.

Es hat sich gezeigt, dass es nicht einfach ist, die Aussagen in den Journalen kontinuierlich aufzugreifen und individuelle Lernhilfe zu leisten, da dies eine beträchtliche Umstellung des Unterrichts bedingt.

Grammatikunterricht – zweisprachig[6]

Dieser Teilbereich des Projekts befasst sich mit der Förderung der sprachreflexiven Fähigkeiten der Lernenden in der Erst- und der Zweitsprache mit Betonung der Selbststeuerung beim Lernen.
Die Grammatik hat im FU trotz der starken Ausrichtung auf die Mündlichkeit einen hohen Stellenwert: Das Grammatikprogramm unterliegt einer klaren Progression (vom Einfachen zum Schwierigen) und bietet den Lernenden elementare Spracheinheiten in Form von Mustern an, die meist unter strikter Vorgabe durch das Lehrbuch oder die Lehrperson mittels Übungen gelernt und dann sofort abgerufen werden. Die korrekt vorgegebenen Strukturen und Muster verhindern jedoch nicht, dass die Lernenden parallel zu dieser engen, vorgeplanten Schiene auf einer zweiten, eigenen Lernerspur fahren.

Die schulische Steuerung kann wegen mangelnder Koordination mit der je individuellen lernersprachlichen Entwicklung geradezu für Fehlleistungen und Orientierungslosigkeit der Lernenden verantwortlich sein. Zwar gelingt es ihnen, in mechanischen Übungen die auswendig gelernten Strukturen wiederzugeben, aber beim Transfer in offene Produktionssituationen zeigt sich dann der tatsächliche Erwerbsstand: da sind die Lernenden gezwungen, auf vorhandenes unbewusstes Wissen zurückzugreifen, u.a. auch auf das Wissen aus der Erstsprache. Dabei erfahren sie aber oft negative Sanktionen, und die Lehrpersonen beginnen wegen dem mangelnden Erfolg an ihrem Unterricht zu zweifeln. Strukturen üben und Strukturen erwerben sind in mehrfacher Hinsicht verschiedene Prozesse. Sprachstrukturen werden erst dann verfügbar, wenn sie in der eigengesteuerten Produktion mehrfach verwendet werden. Dies setzt voraus, das die Lernenden häufig Situationen erleben, in denen sie neue Sachverhalte von sich aus formulieren müssen, z.B. in Gesprächen im Sachunterricht anstelle der Reproduktion von eingeübten Dialogen. Ebenso wichtig ist ein positives Lernklima, das Fehler gestattet und gemeinsames Formulieren und Suchen nach dem richtigen Ausdruck im Sinne der oben besprochenen Beispiele ermöglicht. Ein weiterer bedeutender Faktor für effizientes Sprachlernen ist der eigenaktive reflexive Umgang mit Sprachstrukturen, der den Transfer von vorhandenem Sprachwissen, z.B. aus der L1, in den neuen Kontext ermöglicht und damit den Zweitspracherwerb unterstützt. Das folgende Beispiel eines kontrastiven zweisprachigen Grammatikunterrichts zu Beginn der 1. Sekundarklasse zeigt, wie dies gemeint ist.

Wichtig ist ein positives Lernklima, das Fehler gestattet und gemeinsames Formulieren und Suchen nach dem richtigen Ausdruck ermöglicht.

Zum Beispiel das Verbparadigma
Das explizite, geplante Lernen von Sprachwissen kommt dann zum Zug, wenn es die Kommunikationssituation erfordert. Der Grammatikunterricht ist der Inhaltsorientierung untergeordnet.

Schritt 1: Die Lehrperson entscheidet sich aufgrund der Texte zum Sachthema, aufgrund des Lernstands und des Vorwissens der SchülerInnen für ein grammatisches Thema. In unserem Beispiel unterstützt und beschleunigt die Kenntnis einfacher Verbparadigmen im Anfangsunterricht sowohl das Verstehen einfacher Texte wie auch die Sprachproduktion der SchülerInnen.

Der Rückgriff auf die L1 ist integrierender Bestandteil des Vorgangs, wie man Sprachen lernt, und dient der Wissensvernetzung. In einem ersten Schritt muss das Vorwissen aus der L1 aktiviert werden. Ein Teil des Vorwissens ist den SchülerInnen bewusst zugänglich, ein anderer Teil kann nicht automatisch abgerufen werden, sondern setzt eine sprachreflexive Tätigkeit voraus, zu der die Lehrperson anleiten muss.

Schritt 2: Die SchülerInnen suchen auf die Frage «Was ist ein Verb?» eine Antwort. Sie dokumentieren ihren Wissensstand in ihrem Lernjournal. Ein Austausch mit MitschülerInnen und der Lehrperson findet statt. Dabei wird der eigene Wissensstand überprüft und ergänzt. Die Einträge ins Lernjournal geben der Lehrperson einen guten Einblick in den Lernstand der SchülerInnen.

Die SchülerInnen erarbeiten selbständig (Partnerarbeit) das Paradigma der deutschen Verbkonjugation inkl. Personalpronomen im Präsens. Sie erstellen eine Leerform des Paradigmas.

Explizit angebotene L2-Strukturen werden am wirkungsvollsten durch eigene sprachreflexive Tätigkeiten und entdeckendem Lernen erworben. Wichtige Operationen sind Isolieren, Vergleichen, Unterscheiden, Verändern und Ordnen. Die von den SchülerInnen selbst erbrachten Denkleistungen garantieren eine grosse Verarbeitungstiefe und damit eine gute Behaltensleistung.

Die von den SchülerInnen selbst erbrachten Denkleistungen garantieren eine gute Behaltensleistung.

Den SchülerInnen wird im Bewusstsein, dass sie von einer Stufe ihrer individuellen Lernersprache zur nächsten fortschreiten, ein eigener Weg und vorläufiges Wissen oder Halbwissen zugestanden.

Schritt 3: Die Klasse sammelt an der Wandtafel französische Sätze und Äusserungen, die sie bereits aus der Primarschule kennen. Die Verben werden in den Sätzen gesucht und markiert. Die SchülerInnen schreiben die Verben heraus, die Lehrperson ergänzt diese mit der Grundform. Gemeinsam wird entschieden, welche Verben im Moment für die inhaltliche Arbeit brauchbar sind. Die SchülerInnen erstellen für diese Verben eine Wortkarte für die Wörterkartei (Vocabulaire).

Schritt 4: Die SchülerInnen versuchen, die Verben aus den gesammelten Sätzen in die Leerform des Paradigmas einzusetzen. Sie notieren Fragen, Unklarheiten, die in Partnerarbeit besprochen werden. Sie vergleichen miteinander die Ergebnisse und ergänzen im Klassengespräch das unvollständige Paradigma. Dabei werden jene Formen, die am häufigsten gebraucht werden, hervorgehoben (1. und 3. Pers. Sg. und Pl.).

Schritt 5: Die SchülerInnen vergleichen das deutsche mit dem französischen Paradigma. Sie halten schriftlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Hier wäre auch ein Vergleich mit anderen, den SchülerInnen bekannten Sprachen interessant.

Explizit erworbenes Wissen kann nicht sofort korrekt abgerufen werden, sondern muss über längere Zeit in vielfältigen Sprachtätigkeiten gefestigt und automatisiert werden. Beim Lesen und Hörverstehen steuert das erworbene explizite Wissen die Aufmerksamkeit der Lernenden, was wiederum die Aufnahme von neuen Sprachstrukturen begünstigt. Situationen, die den Einsatz von bewusst erworbenen Strukturen fördern, finden sich v.a. beim Schreiben.

Schritt 6: Die besprochenen Verben kommen im inhaltsorientierten Unterricht in Texten wieder vor.

Schritt 7: Auf der Sprachproduktionsseite sind viele Formen des kreativen Schreibens (Schreiben nach Modell, nach Wörterlisten, zweisprachiges Schreiben etc.) und das Überarbeiten von Texten wünschbar. Diese Techniken sollten aber sinnvollerweise aus dem Deutschunterricht bekannt sein. – Beim Sprechen, das anderen Planungs- und Ausführungsbedingungen unterliegt als das Schreiben, ist nicht die Sprachkorrektheit, sondern die Verständigung das erstrebenswerte Ziel.

Die Arbeit mit den authentischen Materialien macht mir keine Mühe, im Gegenteil, ich finde es viel interessanter als die Texte von «On y va», die auf mich so gekünstelt und langweilig wirken. Von mir aus könnte man noch mehr Lektionen Französisch mit authentischen Texten machen.
(Antwort eines Schülers im Lernjournal, Mitte 2. Sek., auf die explizite Frage des Lehrers)

Anmerkungen

1 Die LehrerInnen der Pilotklassen sind: Leo Braun, St.Gallen; Ernst Burkhart, Buchs ZH; Katharina Eberle und Franz-Xaver Isenring, beide Weinfelden TG; Alice Gambembo, Hombrechtikon, ZH; Peter Klee, Speicher AR; Armin Sieber, Niederweningen ZH.

2 Laufzeit des Projekts: 1993–1997.

3 Für eine detailliertere Darstellung vgl. Stern, O., 1994. Sprachenlernen im inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 1/94, S. 9–26.

4 Für eine weiterführende Lektüre zu diesem Thema s. z. B. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59/1994: L'acquisition d'une langue seconde; darin besonders U. Krafft & U. Dausendschön-Gay: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition, p. 127–158.

5 Schweizer Schule 9/91, S. 12–16. Vgl. auch Beck E., Guldimann, T., Zutafern, M., 1994. Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: Reusser, K., Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg), Verstehen, Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe, S. 207–225.

6 Vgl. dazu z. B. Bourguignon, Ch., 1993. Passelangues: Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère. Grenoble: LIDIL 9.