



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Grammatik im Französischunterricht – dienende Funktion oder zentrale Rolle?

Katrin Henk

Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Heilbronn,
Deutschland
henk.katrin@semgym.hn.schule-bw.de

Reçu le 05-06-2020 / Évalué le 19-06-2020 / Accepté le 25-06-2020

Quel rôle pour la grammaire dans l'apprentissage du français langue étrangère ?

Résumé

L'orientation sur les compétences dans l'apprentissage des langues étrangères a fait passer à l'arrière-plan des questions concernant la didactique de la grammaire. Néanmoins, l'acquisition des structures grammaticales joue un rôle non-négligeable dans l'enseignement du français langue étrangère. Cet article se propose d'examiner l'importance accordée à la grammaire dans les programmes d'une part et du point de vue des enseignants et des apprenants d'autre part. Finalement, il soumettra quelques idées pour résoudre les contradictions révélées entre théorie et mise en pratique de l'enseignement de la grammaire.

Mots-clés : français langue étrangère, grammaire, enseignement, attitudes

Zusammenfassung

Im Rahmen der Bemühungen um die Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht sind Fragen der Grammatikvermittlung in den Hintergrund der fachdidaktischen Diskussion getreten. Der Beitrag beleuchtet den Stellenwert der Grammatik auf verschiedenen Ebenen (Bildungspläne, Lehrkräfte, Schüler*innen) und unterbreitet Vorschläge, wie curriculare Vorgaben und Unterrichtspraxis besser in Übereinstimmung gebracht werden könnten.

Schlüsselwörter: Französisch als zweite Fremdsprache, Grammatik, Unterricht, Einstellungen

What role for grammar in learning French as a foreign language?

Abstract

In recent years, questions of competence orientation have determined the didactic discourse on the subject of French as a foreign language whereas questions of

grammar teaching have been pushed into the background. This paper examines the place of grammar in educational plans on the one hand and in the eyes of teachers and students on the other. In conclusion, it makes suggestions as to how curricular guidelines and teaching practice could be brought into better harmony.

Keywords : French as a second language, grammar teaching, attitudes

Französisch besitzt im Saarland und in Baden-Württemberg als schulische Fremdsprache eine relativ stabile Position. Gleichzeitig ist die Zahl der Schüler*innen, die Französisch in der Oberstufe belegen, über die Jahre rückläufig. In Arbeiten, die die Einstellungen von Schüler*innen zum Fach Französisch beleuchten, wird immer wieder festgestellt, dass das Französische als schwierige Sprache empfunden wird (z. B. Venus 2017) und dass die Frustration über die Komplexität der grammatischen Strukturen einer der Gründe sein kann, das Fach abzuwählen (Plöthner 2017). Fragen des Strukturerwerbs scheinen also ein nicht zu vernachlässigender Punkt für die Beliebtheit des Französischen als Schulfach zu sein. Dennoch haben Fragen der Grammatikvermittlung in der fachdidaktischen Diskussion der letzten Jahre keine nennenswerte Rolle gespielt. In diesem Beitrag soll zunächst untersucht werden, welcher Stellenwert der Vermittlung grammatischer Strukturen in den Bildungsplänen, in den Augen der Lehrkräfte und aus der Sicht der Schüler*innen zukommt. Dabei werden gewisse Widersprüche zutage treten. Das abschließende Kapitel unterbreitet Vorschläge, wie diese Widersprüche zumindest teilweise aufgelöst und die Vermittlung von Strukturen im Französischunterricht optimiert werden könnte.

1. Stellenwert der Grammatik in den Bildungsplänen

Die Bildungspläne für Französisch als zweite Fremdsprache am Gymnasium Baden-Württembergs und des Saarlands¹ bilden die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz ab und weisen dementsprechend grundlegende Gemeinsamkeiten auf, was die Verortung der Grammatik innerhalb der zu erwerbenden Kompetenzen betrifft. Als übergeordnetes Ziel des Französischunterrichts wird der Erwerb einer interkulturellen Handlungskompetenz definiert, also der Fähigkeit, sich in einem französischsprachigen Umfeld angemessen zu bewegen, wozu neben soziokulturellem Wissen und interkulturellen Kompetenzen kommunikative Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung) gehören. Grammatik zählt gleichrangig neben Wortschatz, Aussprache und Intonation (BW) sowie Orthographie (SL) zu den sogenannten sprachlichen Mitteln. In allen Bildungsplänen wird die dienende Funktion dieser sprachlichen Mittel betont. Sie

gelten zwar als „Voraussetzung“ (BW) bzw. „Basis“ (SL) für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen, sie sind letzteren jedoch untergeordnet, sollen also immer im Hinblick auf ihre kommunikative Anwendung geschult werden.

Unterschiede finden sich vor allem in der Darstellung der für die verschiedenen Jahrgangsstufen vorgesehenen grammatischen Inhalte: In beiden Lehrplänen wird die Anwendungsorientierung hervorgehoben, indem die grammatischen Strukturen beispielhaft bestimmten inhaltlichen Themenbereichen (z. B. „Mein Wohnort: meine Straße, mein Stadtteil - Possessivbegleiter, SL) bzw. abstrakteren Aussageabsichten (z. B. „Besitzverhältnisse angeben - Possessivbegleiter“, BW) zugeordnet sind. Dabei wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die erwähnten Strukturen aktiv beherrscht werden. Nur in den Klassenstufen 9 und 10 wird bei einzelnen Strukturen allein das rezeptive Verständnis vorausgesetzt (SL: Angleichung des Partizips Perfekt bei den zusammengesetzten Zeiten mit *avoir*, die Behandlung der reflexiven Verben, bei denen das Reflexivpronomen indirektes Objekt ist, *passé simple*; BW: *passé simple, participe présent*).

Betrachtet man die Vorgaben der Bildungspläne kritisch, kommt man nicht umhin, einen gewissen Widerspruch zwischen der konzeptuell beschriebenen dienenden und damit nachrangigen Funktion der Grammatik und dem Repertoire der in den Bildungsplänen tatsächlich aufgezählten Strukturen festzustellen, die bis zum Ende von Klasse 10 beherrscht werden sollen: So sieht z. B. der baden-württembergische Bildungsplan für die Klassen 9 und 10 allein im Bereich der Verbalmorphologie die Einführung von *plus-que-parfait*, *conditionnel présent*, *conditionnel passé* und eine kompetente Anwendung dieser Zeitformen in komplexen Zusammenhängen wie realen und unrealen Bedingungssätzen der Gegenwart und Vergangenheit, Passiv und indirekter Rede in der Vergangenheit vor, die selbstverständlich auch die Beherrschung der in den Klassen 6-8 erworbenen Verbformen (*présent*, *futur composé*, *futur simple*, *passé composé*, *imparfait*) voraussetzt. Des Weiteren soll der *subjonctif* zunehmend differenziert benutzt werden; *participe présent* und *gérondif* werden ebenfalls eingeführt, wobei letzterer auch aktiv in seinen verschiedenen Funktionen verwendet werden soll. In Anbetracht der Tatsache, dass die Stundentafel für die Klassen 9 und 10 in der Regel nur jeweils drei Wochenstunden Französisch vorsieht, skizziert der Bildungsplan hier im Bereich der grammatischen Strukturen ein sehr ambitioniertes Programm. Der Verweis des Bildungsplans auf die dienende Funktion der Strukturen und eine gewisse Fehlertoleranz bei ihrer Realisierung ändert nichts daran, dass Lehrwerksredaktionen und Lehrkräfte, die versuchen, diese Vorgaben des Bildungsplans umzusetzen, im Endeffekt doch einen größeren Teil an Energie und Unterrichtszeit auf den Erwerb und das Training grammatischer Strukturen verwenden werden, als es gesamtkonzeptionell vorgesehen scheint.

2. Stellenwert der Grammatik in den Augen der Lehrkräfte

Der Frage, wie Französischlehrkräfte die Vorgaben des Bildungsplans umsetzen bzw. welchen Stellenwert die Grammatik in ihren Augen hat, wurde in einer anonymen Online-Befragung nachgegangen, an der 69 Französischlehrkräfte teilgenommen haben, davon 82,61 % weibliche (57 Teilnehmerinnen) und 17,39 % männliche (12 Teilnehmer). Die befragten Französischlehrkräfte unterrichten zum größten Teil in Baden-Württemberg (94,12 % der Befragten), zum Teil aber auch im Saarland und in Rheinland-Pfalz (jeweils zwei Teilnehmer*innen). Ein knappes Drittel der Befragten verfügt über weniger als 10 Jahre Unterrichtserfahrung (31,88 %), der größte Teil über 10 - 20 Jahre Unterrichtserfahrung (43,48 %), 18,84 % der Teilnehmer verfügten über 20 - 30 Jahre Berufserfahrung und einige wenige über mehr als 30 Jahre (5,8 %). 92,75 % der Befragten unterrichten an einem Gymnasium, die restlichen 7,25 % an einer Gemeinschaftsschule.

Zunächst sollte mit Hilfe der Umfrage erhoben werden, welchen Stellenwert Grammatik in den Augen der Lehrkräfte hat, und zwar einerseits im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen generell, zum anderen im Hinblick auf die Unterrichtsplanung. Die Antworten zeigen eine sehr deutliche Tendenz: Für rund ein Viertel der befragten Lehrkräfte (25,37 %) spielt der Erwerb grammatischer Strukturen „eine äußerst wichtige Rolle“ für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen, für knapp zwei Drittel der Befragten spielt er „eine relativ wichtige Rolle“ (65,67 %). Nur eine klare Minderheit der Befragten ist der Auffassung, dass der Erwerb grammatischer Strukturen nur „eine weniger wichtige Rolle“ (7,46 %) bzw. „eine klar untergeordnete Rolle“ (1,49 %) spielt. Bei der Einschätzung, welche Rolle die grammatische Progression für die Planung von Unterrichtseinheiten spielt, zeigt sich tendenziell ein ähnliches Bild. Hier weisen etwas weniger Lehrkräfte der grammatischen Progression „eine äußerst wichtige Rolle“ (20,59 %) oder eine „relativ wichtige Rolle“ (58,82 %) zu; für 16,18 % spielt die grammatische Progression nur „eine weniger wichtige“ und für 4,41 % „eine klar untergeordnete Rolle“ bei der Unterrichtsplanung. Bemerkenswert ist jedoch die Deutlichkeit, mit der in beiden Fällen die Bedeutung der Grammatik positiv gewichtet wird: Fasst man die Antworten mit positiver Tendenz (äußerst wichtige und relativ wichtige Rolle) und die Antworten mit negativer Tendenz (weniger wichtige und klar untergeordnete Rolle) jeweils zusammen, kann man festhalten, dass über 90 % der befragten Lehrkräfte den Erwerb grammatischer Strukturen als klar wichtig für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen einschätzen und dass für fast 80 % der Befragten auch bei der Planung von Unterrichtseinheiten grammatische Gesichtspunkte von großer Bedeutung sind.

Die Bedeutung der Grammatik spiegelt sich auch in der Unterrichtszeit wider, die grammatischen Strukturen gewidmet wird, hier ist allerdings deutlich nach Lernjahren

zu differenzieren. Von den Lehrkräften, die im ersten oder zweiten Lernjahr unterrichten, schätzen 42,65 %, dass sie ein Viertel bis die Hälfte der Unterrichtszeit auf die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen verwenden; etwas mehr, nämlich 44,12% schätzen, dass sie die Hälfte bis drei Viertel der Unterrichtszeit dafür investieren. Jeweils eine Minderheit der Befragten gibt an, weniger als ein Viertel der Zeit (7,35 %) oder sogar mehr als drei Viertel der Unterrichtszeit (5,88 %) mit grammatischen Inhalten zu bestreiten. Für die Lernjahre 3 und 4 ergibt sich ein etwas einheitlicheres Bild: Hier geben drei Viertel der Befragten (75,81 %) an, ein Viertel bis die Hälfte der Unterrichtszeit auf Grammatik zu verwenden; immerhin 17,74 % schätzen aber, dass sie auch im 3./4. Lernjahr noch bis zu drei Viertel der Unterrichtszeit auf grammatische Inhalte verwenden. Im 5. Lernjahr nimmt die Vermittlung grammatischer Strukturen deutlich weniger Raum ein: Knapp drei Viertel der Befragten (72,13 %) gaben an, weniger als ein Viertel der Zeit damit zu verbringen; gut ein Viertel der Lehrkräfte (27,87 %) sieht den Anteil der Grammatik auch im 5. Lernjahr bei 25-50 % der Unterrichtszeit.

Gespalten sind die Meinungen hinsichtlich der Frage, ob die Lehrkräfte die tatsächlich in die Vermittlung grammatischer Strukturen investierte Unterrichtszeit angemessen finden. Ziemlich genau die Hälfte der Befragten (50,75 %) würde gerne „etwas weniger Zeit“ auf die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen verwenden, 43,28 % der Teilnehmer*innen hingegen würde gerne „etwas mehr Zeit“ dafür verwenden und eine Minderheit (5,97 %) würde gerne „sehr viel mehr Zeit“ in grammatische Inhalte investieren. Interessant ist, dass keine der befragten Lehrkräfte angab, gerne „viel weniger Zeit“ für die Grammatik verwenden zu wollen, obwohl in den ersten vier Lernjahren offensichtlich ein beträchtlicher Anteil der Unterrichtszeit in die Vermittlung grammatischer Strukturen fließt. Dies kann man als Bestätigung des relativ hohen Stellenwertes, den die Grammatik in den Augen der Lehrkräfte einnimmt, verstehen. Die Umfrageergebnisse lassen leider keinen Aufschluss darüber zu, was genau Lehrkräfte daran hindert, die Unterrichtszeit nach ihrem Dafürhalten zu gestalten. Eine mögliche Interpretation wäre, dass die Menge der im Bildungsplan vorgesehenen Strukturen zu groß bzw. die dafür zur Verfügung stehende Unterrichtszeit zu gering ist. Die Frage, ob sie die im Bildungsplan (bis Kl. 10) vorgesehenen Strukturen in der zur Verfügung stehenden Zeit für machbar halten, beantwortet jedoch deutlich mehr als die Hälfte der Lehrkräfte positiv: 54,55% halten die Vorgaben für relativ gut machbar, 9,09% sogar für sehr gut machbar. Nur gut ein Drittel der Lehrkräfte hält die Vorgaben des Bildungsplans in der zur Verfügung stehenden Zeit für weniger gut machbar. Zwischen dem Wunsch nach mehr Zeit für die Vermittlung und Übung grammatischer Strukturen und der Einschätzung des Bildungsplans ist jedoch keine klare Korrelation zu erkennen. Die

Frage, warum Lehrkräfte mehr oder weniger Zeit in die Vermittlung grammatischer Strukturen investieren, als sie möchten, muss deshalb an dieser Stelle offen bleiben.

Neben dem Stellenwert, den die Grammatik grundsätzlich und bezogen auf die Unterrichtszeit einnimmt, ist auch die Frage von Interesse, ob es seitens der Lehrkräfte didaktische und methodische Präferenzen bei der Vermittlung und Übung von grammatischen Strukturen gibt. Um die Antwortmöglichkeiten nicht zu sehr einzuschränken, konnten die Befragten hier mit Freitextkommentaren antworten. Die Antworten fielen erwartungsgemäß vielfältig aus, interessant ist deshalb, welche Antworten jeweils besonders gehäuft auftraten. Der Bitte, stichwortartig zu notieren, was ihnen bei der Einführung neuer grammatischer Strukturen didaktisch und methodisch besonders wichtig ist, kamen 65 der 69 Umfrageteilnehmer*innen nach; dabei wurden durchschnittlich vier (4,14) Aspekte genannt. Der am häufigsten genannte Aspekt war sinngemäß ein induktives Vorgehen (auch „entdeckendes Lernen“, „selbständige Regelerarbeitung“ o. ä.) bei der Einführung der neuen Struktur. Während diese Form der Erarbeitung von drei Vierteln der Lehrkräfte präferiert wurde (48 Nennungen), gaben nur fünf Kolleg*innen sinngemäß an, eine deduktive Vorgehensweise zu bevorzugen; drei Teilnehmer*innen bevorzugten einen Wechsel zwischen beiden Methoden. Am zweithäufigsten erwähnt wurde die Regelsicherung; knapp zwei Drittel der Kolleg*innen legen demnach Wert auf eine schriftliche Sicherung der erarbeiteten Regel an der Tafel und/oder im Heft. Am dritthäufigsten genannt wurde in verschiedener Form der Aspekt der Anwendungsorientierung, also die Einführung des grammatischen Phänomens im Rahmen eines inhaltlich-kommunikativen Kontextes (36 Nennungen). Außerdem relativ häufig erwähnt wurde die Idee der Übungsprogression (geschlossen - offen, einfach - schwer) mit 12 Nennungen und z. T. im Zusammenhang damit die Übungsform des Einschleifens (z. B. durch Nachahmung, Drillübungen) mit 13 Nennungen.

Teilweise sind hier Überschneidungen zu erkennen zu den Vorstellungen der befragten Lehrkräfte, welche Methoden/Übungstypen/Arbeitsformen sie zur Übung neuer grammatischer Strukturen für besonders effektiv halten. Diese Frage wurde von 62 Teilnehmer*innen beantwortet, die im Mittel ebenfalls knapp vier (3,89) Aspekte nannten. Mit jeweils 30 Nennungen wurden besonders häufig offene, kommunikative, anwendungsorientierte Übungen (z. B. eigene Textproduktion in Texten oder Dialogen) und diverse kooperative Methoden (z. B. Partner-/

Gruppenarbeit, Rollenspiele, Kugellager) erwähnt. Die mit Abstand am häufigsten erwähnte Einzelmethode sind Tandembögen (27 Nennungen), die zwar eine relativ geschlossene Übungsform darstellen, aber durch die Partnerarbeit eine interaktiv-kommunikative Anwendung der Strukturen erlauben. Insgesamt erfreuen sich aber auch geschlossene Übungen relativ großer Beliebtheit: 17 Mal wird sinngemäß der Einsatz geschlossener/formorientierter Übungen erwähnt, hinzu kommen die Erwähnungen einzelner geschlossener Aufgabenformate, v. a. Einsetzübungen (18 Nennungen). Auch „Drillübungen“ bzw. „Einschleifübungen“ werden von ca. einem Fünftel der Lehrkräfte (12 Nennungen) explizit erwähnt. 19 Teilnehmer*innen präzisieren, dass ihnen eine Progression der Aufgaben (von geschlossenen zu offenen, von einfachen zu schwierigen) wichtig ist.

3. Stellenwert der Grammatik in den Augen der Schüler*innen

Wie sehen nun aber Schüler*innen den Stellenwert der Grammatik im Fremdsprachenunterricht? Eine Befragung, die im Rahmen einer größeren Untersuchung unternommen wurde (Henk 2019) und an der insgesamt 140 Gymnasiasten (8. und 10. Klasse) mit Französisch als zweiter Fremdsprache teilgenommen haben, zeigt, dass die befragten Schüler*innen dem Grammatikunterricht eine höhere Wertschätzung entgegenbringen, als gemeinhin vermutet wird. Die Schüler*innen wurden gebeten, ihre Zustimmung zu verschiedenen Aussagen auf einer vierstufigen Skala (stimmt - stimmt eher - stimmt eher nicht - stimmt nicht) anzukreuzen. So stimmten beispielsweise der Aussage „Die Grammatik zu lernen, ist wichtig, wenn man eine Sprache richtig beherrschen will.“ 95 % der Befragten eindeutig oder eher zu. Die Aussage „Mir ist es wichtig, dass Grammatik systematisch behandelt wird.“ fand einen positiven Zustimmungswert von 79,2 % und der Aussage „Ich finde es gut, wenn ein neues Grammatik-Thema gründlich geübt wird.“ stimmten 88,5 % der Schüler*innen eher oder uneingeschränkt zu. Die jeweils negativ formulierten Kontrollitems (z. B. „Man kann eine Sprache auch gut lernen, wenn man die Grammatik nicht so genau versteht.“) wurden zwar weniger deutlich, aber dennoch mehrheitlich abgelehnt². Außerdem wurden die Schüler*innen dazu aufgefordert, die empfundene Schwierigkeit verschiedener Aufgabenbereiche im Französischunterricht auf einer Skala von 1 - 7 einzuschätzen. Dabei ergab sich, dass die Befragten Grammatikaufgaben als einfacher empfanden als kompetenzorientierte Aufgaben (vgl. Abb. 1).

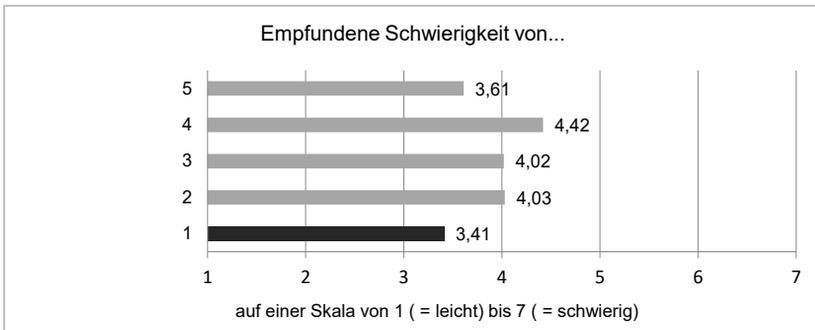


Abb. 1: Von Schüler*innen empfundene Schwierigkeit verschiedener Aufgabentypen

Es mag sein, dass die Einstellung der Schüler*innen teilweise die ihrer Lehrkräfte bzw. die der Unterrichtspraxis widerspiegeln. Dennoch widerlegen die Ergebnisse deutlich die landläufige Meinung, Schüler*innen empfänden Grammatik im Fremdsprachenunterricht per se als sinnlos und schwierig.

4. Grammatik - quo vadis?

Die bisherigen Betrachtungen zeigen, dass bezüglich des Stellenwerts der Grammatik im gymnasialen Französischunterricht auf verschiedenen Ebenen gewisse Widersprüche bestehen:

Auf der Ebene der Bildungspläne besteht, wie bereits erörtert, eine Spannung zwischen der gesamtkonzeptuell nachgeordneten Funktion der Grammatik und der tatsächlich in den Bildungsplänen aufgeführten Fülle an grammatischen Strukturen, die bis zum mittleren Bildungsabschluss beherrscht werden sollen, vor allem in Anbetracht der relativ geringen Lernzeit: Der gymnasiale Bildungsplan sieht vor, dass in der zweiten Fremdsprache Französisch bis zum Ende der 10. Klasse dasselbe Niveau (B1 bzw. B1+ in Baden-Württemberg), erreicht wird wie in der ersten Fremdsprache Englisch. In den Stundentafeln ist dafür aber deutlich weniger Zeit vorgesehen als für die erste Fremdsprache (18 vs. 22 bzw. 23 Wochenstunden). Ebenfalls kaum berücksichtigt scheint dabei der Umstand, dass Französisch als typologisch dem Deutschen weniger nah verwandte und im Vergleich zum Englischen deutlich stärker flektierende Sprache die Lernenden vor andere Herausforderungen stellt, was den Erwerb grundlegender grammatischer Strukturen betrifft.

Auch die Umfrage unter den Französischlehrkräften offenbart ein gewisses Spannungsverhältnis: Zum einen steht die Bedeutung, die die Lehrkräfte mit überwältigender Mehrheit der Grammatik für das Fremdsprachenlernen und die Lernprogression zuweisen, im Kontrast zum konzeptuellen Stellenwert der Grammatik

in den Bildungsplänen. Lehrkräften nur ein zu starres Festhalten an traditionellen Unterrichtszielen und eine mangelnde Innovationsbereitschaft, vorzuhalten, geht jedoch m. E. fehl: Die teils sehr differenzierten Freitextantworten der Befragten zu methodisch-didaktischen Präferenzen stellen im Gesamtbild das Interesse der Lehrkräfte an diesen Fragestellungen, ihre diagnostische Kompetenz und ihre großen unterrichtspraktischen Erfahrungswerte unter Beweis. Den Antworten der Befragten ist ein klares Streben nach inhalts- und kommunikationsorientierter Erarbeitung und Anwendung der grammatischen Strukturen in möglichst kooperativen Arbeitsformen zu entnehmen. Gleichzeitig sehen viele Lehrkräfte es aber als notwendig an, grammatische Strukturen kleinschrittig, intensiv und zunächst z. T. formorientiert zu trainieren, bevor die Lernenden sie in offenen, rein inhaltlich orientierten Zusammenhängen frei verwenden können. Offensichtlich haben sie die Erfahrung gemacht, dass die meisten Schüler*innen mit der spontanen inhaltlichen Verwendung neuer grammatischer Strukturen überfordert sind.

Und schließlich zeigt sich auch eine gewisse Widersprüchlichkeit in dem, was man über die Einstellung der Schüler*innen zur Grammatik weiß: Während einerseits Französischlernende den Erwerb grammatischer Strukturen im Französischen offenbar als frustrierend empfinden (Plöthner, 2017, Venus, 2017), zeigt die oben dargestellte Umfrage, dass Lernende der Mittelstufe nicht nur selbst die Beschäftigung mit grammatischen Strukturen mehrheitlich als wichtig für den Fremdspracherwerb ansehen, sondern sich auch eine systematische Erarbeitung und intensive Übungsphasen wünschen. Wie kann man nun mit diesen unterschiedlichen An- und Widersprüchen umgehen? Hierfür sollen im Folgenden einige Anregungen vorgestellt werden.

In der Praxis sicher schwierig umzusetzen, aber notwendig und sinnvoll wäre eine Optimierung der strukturellen Rahmenbedingungen für den Erwerb des Französischen als zweite Fremdsprache. Hier ist zunächst die Stundentafel zu nennen: In Anbetracht der Tatsache, dass bis zum mittleren Bildungsabschluss in der ersten und zweiten Fremdsprache das gleiche Niveau erreicht werden soll, wäre es auch angemessen, beide Fächer mit der gleichen Anzahl von Wochenstunden auszustatten. Selbstverständlich kann das Stundenvolumen nicht beliebig erhöht werden. Aber eine paritätische Aufteilung der für die beiden Fremdsprachen zur Verfügung stehenden 40 Wochenstunden - wie sie bis zur Einführung des Bildungsplans 2016 in Baden-Württemberg möglich und in vielen Schulen Usus war - wäre konsequent und sinnvoll.

Denkbar wäre auch, den Bildungsplan im Bereich der Grammatik zu entschlacken. Unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über Erwerbssequenzen bei der Aneignung des Französischen (z. B. Véronique, 2009, 2014) wäre zu überlegen, ob die produktive

Beherrschung mancher Strukturen (z. B. *subjonctif*, *gérondif*) tatsächlich schon am Ende der Mittelstufe erwartet werden kann oder nicht ggf. - für diejenigen Schüler*innen, die Französisch auch in der Oberstufe belegen - zu einem späteren Zeitpunkt angestrebt werden sollte, um mehr Zeit für die Festigung grundlegender Strukturen zu haben. Außerdem wäre über eine grundsätzliche Entzerrung rezeptiver und produktiver Kompetenzen im Bereich der Grammatik nachzudenken: Die Erwartung, dass neue Strukturen sofort produktiv beherrscht werden sollen, widerspricht Erkenntnissen, die der Phase der rezeptiven Auseinandersetzung mit sprachlichem Input eine wesentliche Bedeutung beimessen (Multhaupt 2002, Schmelter, 2013).

Die zentrale Rolle des Inputs als Motor für den Spracherwerb (vgl. z. B. Gass, Mackey, 2015, Piske, Young-Scholten, 2009) ist einer der wichtigsten Aspekte, die bei der Gestaltung von Lehrmaterialien und Unterricht konsequenter umgesetzt werden sollten. Bevor ein Lernender eine sprachliche Struktur in seine Interimssprache integrieren kann, muss er diese Struktur wahrgenommen und bedeutungshaltig verarbeitet haben. Nur dann kann die Struktur zum Intake werden und damit zur Weiterentwicklung der Interimssprache beitragen (vgl. Gass, 1997 : 5). Hilfreich ist auch die Konzeption gängiger gebrauchsbasierter Theorien, die die mentale Repräsentation von Sprache als Netzwerk von Form-Funktions-Korrespondenzen modellieren, die auch als Konstruktionen bezeichnet werden. Diese Form-Funktions-Korrespondenzen variieren in Größe und Komplexität (z. B. Goldberg, 1995, 2006, Ellis, 2003) und bilden sich dann heraus, wenn eine außersprachliche Erfahrung wiederholt mit einer sprachlichen Äußerung mental verknüpft wird. Werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzw. Variationen dieser Form-Funktions-Korrespondenzen wahrgenommen, führt dies zu deren allmählicher Kategorisierung, Abstraktion und Generalisierung (vgl. z. B. Behrens, 2009, Bybee, 2008). Diese Mechanismen laufen a priori implizit und nach quasi statistischen Prinzipien ab, d. h. sie sind sensibel für Gebrauchshäufigkeiten: Denn je öfter eine Konstruktion bedeutungshaltig verarbeitet wird, desto schneller und leichter zugänglich wird auch die dazugehörige mentale Repräsentation (Ellis, 2009: 144). Um eine Konstruktion sicher mental zu verankern, sind in der Regel beträchtliche Mengen an Input notwendig. Diese Annahmen gelten prinzipiell sowohl für den Erstsprach- als auch für den Zweitspracherwerb, auch wenn letzterer freilich unter anderen kognitiven und sozialen Voraussetzungen stattfindet (Ellis, 2003: 72f, MacWhinney, 2008, 2012).

Was bedeuten diese Annahmen nun für die Gestaltung von Unterricht? Nimmt man die entscheidende Rolle des Inputs sowie der Gebrauchshäufigkeit für Spracherwerbsprozesse ernst, muss zunächst die gängige Praxis der Präsentation

und Einführung neuer grammatischer Strukturen in den Lehrwerken bzw. im Unterrichtsgeschehen kritisch hinterfragt werden: Die Kognitivierung einer neuen grammatischen Struktur erfolgt meist anhand eines Lektionstextes, innerhalb dessen die neue Struktur oft nur mit wenigen Beispielen auftritt. Bisweilen geht der expliziten Regelerarbeitung noch eine kurze Habitualisierungsphase voraus, in der die Lernenden die neue Struktur vorbewusst und inhaltsorientiert verwenden. Im Anschluss an die Regelerarbeitung wird sofort im Hinblick auf die produktive Beherrschung der neuen Struktur hin geübt. Im Normalfall erfolgt also keine auch nur annähernd ausreichende implizite inhaltsorientierte Verarbeitung der neuen Struktur im Input, welche die Voraussetzung dafür bieten würde, dass die sie in die Interimssprache der Lernenden integriert werden kann. Es könnte deshalb erstens lernpsychologisch sinnvoll sein, die Kognitivierung einer neuen Struktur über einen längeren Zeitraum rezeptiv anzubahnen. Denn viele grammatische Strukturen sind für Lernende problemlos verständlich, auch wenn sie diese Strukturen noch nicht aktiv beherrschen, sei es lexikalisch, durch den Transfer aus der Muttersprache oder mit Hilfe einer kurzen bedeutungsorientierten Erläuterung. Sie könnten also bereits lange vor der Bewusstmachung in Lehrwerksmaterialien vertreten sein, und zwar so, dass eine inhaltsseitige Verarbeitung notwendig wird, z. B. durch entsprechende Aufgaben zum Hör- oder Leseverstehen. Eine zweite Möglichkeit, Ankerpunkte für die Integration von Konstruktionen in der Lernaltersprache zu schaffen, ist die lexikalische Verwendung von kommunikativ besonders prägnanten Realisierungen bestimmter Konstruktionen in Form von Chunks. In den Lehrwerken wird dies für manche Strukturen bereits mehr oder weniger offensichtlich praktiziert (z. B. *il y a, c'était*), aber in eher geringem Umfang. Die Verfügbarkeit von Chunks hat einen doppelten Vorteil: Als gebrauchsfertige Versatzstücke, die Lernende bei der eigenen Sprachproduktion nutzen können, werden Korrektheit, Idiomatizität und Flüssigkeit der lernerseitigen Sprachäußerungen verbessert. Zum anderen können die als Ganzes lexikalisch abgespeicherten Wortkombinationen die Basis für die Analyse und Generalisierung der im Chunk beispielhaft realisierten abstrakteren Konstruktion bilden (z. B. Ellis, 2012, Handwerker/Madlener, 2009). Drittens müsste dringend sichergestellt werden, dass neue grammatische Strukturen auch nach der konzentrierten Bewusstmachung und Übung noch häufig genug im Input vertreten ist, damit die Schüler*innen möglichst viele Gelegenheiten zur inhaltlichen Verarbeitung und damit zur Festigung der Struktur erhalten. Leider ist dies oft nicht der Fall: Eine Untersuchung gängiger Lehrwerke zeigt am Beispiel des Relativsatzes, der zu Beginn des zweiten Lernjahres eingeführt wird, dass die zunächst ausführlich thematisierte Struktur in den nachfolgenden Lektionen der Lehrwerke nur noch sehr selten vorkommt, und wenn, dann oft keine Notwendigkeit zu ihrer bedeutungshalbigen Verarbeitung besteht (Henk i.V.). Es müsste also sowohl bei der Erstellung

von Lehrwerksmaterialien als auch bei der Planung von Unterricht sichergestellt werden, dass bestimmte Zielkonstruktionen häufig genug im Input vorkommen und auch bedeutungshaltig verarbeitet werden müssen - schon vor und auch nach der Bewusstmachung und dem gezielten Training der Struktur.

Die Frage, welche grammatischen Strukturen wann und in welcher Form am besten explizit thematisiert werden, ist sehr komplex. Es besteht diesbezüglich in der Spracherwerbsforschung keine Einigkeit. Interessant für den Unterrichtskontext ist insbesondere, dass es auch keine eindeutigen Belege dafür gibt, dass eine induktive Regelerarbeitung effektiver ist als eine deduktive (Siepmann, 2007, Vincent et al. 2013). Abgesehen davon, dass beide Vorgehensweisen wohl äußerst selten in Reinform praktiziert werden, kann man die Kolleg*innen nur ermutigen, in Abhängigkeit von Klasse, Struktur und Unterrichtssituation flexibel zu entscheiden, ob die Kognitivierung einer Struktur besser induktiv, deduktiv oder in einer Mischform, z. B. einer stark gelenkten Induktion, stattfindet. Im Endeffekt kommt es darauf an, dass die grammatische Regelhaftigkeit möglichst einfach, prägnant und zeitsparend erfasst werden kann, damit der Schwerpunkt der Unterrichtszeit auf der Anwendung der Struktur liegt. Vor allem im Hinblick auf die Zeiteffizienz dürfte ein induktives Vorgehen nicht immer die optimale Vermittlungsoption darstellen.

Wenn man grammatische Strukturen konsequent als Form-Funktions-Korrespondenzen denkt und dementsprechend ihren Gebrauchswert in den Vordergrund stellt, muss auch die eher an der traditionellen Grammatikschreibung orientierte Praxis überdacht werden, formal ähnliche, aber bedeutungsverschiedene Konstruktionen gleichzeitig einzuführen bzw. bewusst zu machen. Denn wenn eine stabile, implizite mentale Verknüpfung zwischen einer Struktur und ihrer Bedeutung etabliert werden soll, scheinen bedeutungs- und/oder formähnliche konkurrierende Strukturen bzw. ein Rückgriff auf explizite Regeln, um beide Strukturen zu unterscheiden, diese impliziten Mechanismen eher zu behindern.

Auch was die gezielte Übung grammatischer Strukturen angeht, gibt es Optimierungspotential. In einigen Fällen bzw. in Maßen können rein formorientierte Übungen durchaus sinnvoll sein (z. B. Bildung von Verbformen); allerdings sind sie in Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien überproportional häufig vertreten. Nach wie vor gibt es eine große Anzahl von Übungen (z. B. Lückentexte), die eher die Beherrschung einer bestimmten Form überprüfen oder eine regelgeleitete Entscheidung zwischen verschiedenen Strukturen (*qui* oder *que*?) erfordern, als gelenkte kommunikative Anwendungsmöglichkeiten zu bieten. Wünschenswert wären dagegen mehr Übungen, bei denen die Lernenden neue Strukturen quasi gebrauchsfertig und bedeutungshaltig möglichst oft verwenden können, wie dies bisweilen bei vorbewussten Habitualisierungsübungen der Fall ist. Auch

inputorientierte Übungen im Sinne des Input-Processing (vanPatten, 2004, 2012) sind unterrepräsentiert. Diese Übungen sind so konzipiert, dass sie die Lernenden dazu anregen, die Bedeutung grammatischer Strukturen zu entschlüsseln, deren Verarbeitung bekanntermaßen problematisch ist. Sie zielen so darauf ab, durch eine bessere Verarbeitung des Inputs den Intake zu verbessern und dadurch den Spracherwerb zu befördern.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Frage, wie grammatische Strukturen lerner-, anwendungsorientiert und effizient vermittelt werden können, wieder intensiver diskutiert und auch empirisch untersucht werden sollte. Die vorgestellten Ansätze aus der gebrauchsbasierten Spracherwerbsforschung geben viele interessante Impulse, müssen aber in geeigneter Weise in den schulisch institutionalisierten Französischunterricht implementiert und dann wiederum auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Die schulischen Rahmenbedingungen wiederum sollten so angepasst werden, dass spracherwerbstheoretisch sinnvoller Fremdsprachenunterricht stattfinden kann. Wenn dies gelingt, würde das Fach Französisch von dieser Entwicklung sicher immens profitieren.

Literatur

- Behrens, H. 2009. « Konstruktionen im Spracherwerb ». In : *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, n° 37, p. 427-444.
- Bybee, J. 2008. Usage-based Grammar and Second Language Acquisition. In : *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p. 216-236.
- Ellis, N.C. 2003. « Constructions, Chunking, and connectionism: the Emergence of Second Language Structure ». In : *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 63-103.
- Ellis, N.C. 2009. « Optimizing the input ». In : *The handbook of language teaching*. Malden : Blackwell, p. 139-157.
- Ellis, N.C. 2012. « Formulaic Language and Second Language Acquisition : Zipf and the Phrasal Teddy Bear ». In : *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 32, p. 17-44.
- Gass, S.M. 1997. *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S.M., Mackey, A. 2015. « Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition ». In : *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*, 2nd Ed., New York: Routledge, p. 180-206.
- Handwerker, B., Madlener, K. 2009: *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD)*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Henk, K. 2019. *Strukturwerb im Französischunterricht. Hypothesen aus gebrauchsbasierter Sicht und ihre empirische Überprüfung*. Landau : Verlag Empirische Pädagogik.
- Henk, K. i.V. « Was ? Wie viel ? Wie oft ? Thesen zur Inputquantität und -qualität im Abgleich mit aktuellen Französischlehrwerken ». In : *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Mac Whinney, B. 2008. A Unified Model. In : *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York : Routledge, p. 341-371.

- Mac Whinney, B. 2012. « The logic of the unified model ». In : *The Routledge handbook of second language acquisition*. London : Routledge, p. 211-227.
- Ministerium für Bildung und Kultur Saarland 2015. Französisch, Gymnasium, Zweite Fremdsprache Klassenstufen 6 - 9. Saarbrücken.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz 2000. Lehrplan Französisch als zweite Fremdsprache (Klassen 7 - 10). Mainz : Sommer.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2016. Bildungsplan 2016, Allgemein bildendes Gymnasium, Französisch als zweite Fremdsprache. Stuttgart : Neckar-Verlag.
- Multhaupt, U. 2002. « Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht ». In: *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen : Narr, p. 71-97.
- Piske, T., Young-Scholten, M. 2009. Introduction. In : *Input Matters in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto : Multilingual Matters, 1-26.
- Plöthner, K. 2017. « Zwischen Vokabeln, Verbgrammatik und Frustration im Fremdsprachenunterricht ». In : *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen : Narr/Francke/Attempto, p. 211-235.
- Schmelter, L. 2013. « Die „dienende Funktion“ der Grammatik im Französischunterricht ». In : *Mythos Grammatik? Kompetenzorientierte Spracharbeit im Französischunterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer, p. 74-84.
- Siepmann, D. 2007. « Wortschatz und Grammatik - zusammenbringen, was zusammengehört ». In : *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, n° 46, p. 49-80.
- VanPatten, B. (éd.) 2004. *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- VanPatten, B. 2012. « Input processing ». In : *The Routledge handbook of second language acquisition*. London : Routledge, p. 268-280.
- Venus, T. 2017. « Schülereinstellungen zum Französischen als Schulfremdsprache: Erste empirische Befunde einer Fragebogenstudie ». In : *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n° 22/1, p. 122-138.
- Véronique, D. (éd.) 2009. *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris : Didier.
- Véronique, D. 2014. « De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe ». In : *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 55, p. 30-43.
- Vincent, F. et al. 2013. « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? » In : *Québec français*, n° 170, p. 93-94.

Fußnoten

1. Im Weiteren werden die beiden Bundesländer folgendermaßen abgekürzt: BW (Baden-Württemberg), SL (Saarland).
2. Zu einer detaillierteren Auswertung und Diskussion der Umfrageergebnisse vgl. Henk 2019: 51ff.