

Esther Sauer, Dieter Wolff

Grundlagen des Französischunterrichts

mit Mille feuilles und Clin d'œil

Ein Studien- und Arbeitsbuch



Impressum

Autorenschaft

Esther Sauer, Dieter Wolff

Lektorat

Peter Uhr

Projektleitung

Michelle Harnisch, Peter Uhr

Realisation

Sandro Steffen

Fotos

Iwan Raschle

Gestaltung

Raschle&Partner GmbH, www.raschlepartner.ch

Die Lehrmittel *Mille feuilles* und *Clin d'œil* werden kontinuierlich weiterentwickelt. Die in diesem Handbuch gezeigten Ausschnitte und Beispiele sind den Materialien auf dem Stand von 2017, in Einzelfällen von 2018 entnommen.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.



Interkantonale
Lehrmittelzentrale

© 2018 Schulverlag plus AG

1. Auflage 2018

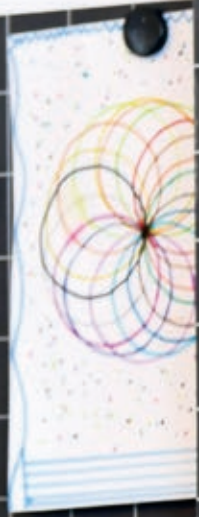
Art.-Nr. 888962

ISBN 978-3-292-00862-6



Inhalt

Einleitung	5	9. Multimediales Lernen	196
1. Didaktik der Mehrsprachigkeit	6	Wissenschaftliche Grundlagen	196
Wissenschaftliche Grundlagen	6	Multimediales Lernen in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	200
Didaktik der Mehrsprachigkeit in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	10	Aufgaben	209
Aufgaben	28	10. Wortschatz lernen und lehren	212
2. Konstruktivistisches Lernverständnis	30	Wissenschaftliche Grundlagen	212
Wissenschaftliche Grundlagen	30	Wortschatz lernen und lehren in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	216
Konstruktivistisches Lernverständnis in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	34	Aufgaben	230
Aufgaben	52	11. Grammatik lernen und lehren	232
3. Kompetenzorientierung	54	Wissenschaftliche Grundlagen	232
Wissenschaftliche Grundlagen	54	Grammatik lernen und lehren in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	236
Kompetenzorientierung in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	60	Aufgaben	245
Aufgaben	77	12. Üben	246
4. Inhaltsorientierung	78	Wissenschaftliche Grundlagen	246
Wissenschaftliche Grundlagen	78	Üben in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	250
Inhaltsorientierung in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	82	Aufgaben	262
Aufgaben	91	13. Evaluation und Reflexion	266
5. Handlungsorientierung	92	Wissenschaftliche Grundlagen	266
Wissenschaftliche Grundlagen	92	Evaluation und Reflexion in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	268
Handlungsorientierung in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	94	Aufgaben	292
Aufgaben	106	14. Rollen der Lehrperson	296
6. Lernerorientierung	108	Wissenschaftliche Grundlagen	296
Wissenschaftliche Grundlagen	108	Rollen der Lehrperson in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	300
Lernerorientierung in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	110	Aufgaben	311
Aufgaben	127	Bibliografie	312
7. Progression	130	Autorin und Autor	316
Wissenschaftliche Grundlagen	130		
Progression in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	134		
Aufgaben	157		
8. Differenzieren und Individualisieren	158		
Wissenschaftliche Grundlagen	158		
Differenzieren und Individualisieren in <i>Mille feuilles</i> und <i>Clin d'œil</i>	162		
Aufgaben	194		



① Lis la blague

② Applique les strat

③ Traduis la blague
en allemand

④ lis la blague à

* écoute la b

Einleitung

Liebe Leserin, lieber Leser

Lehrmittel haben den Auftrag, Lehrpläne in unterrichtsfreundliche Lehr- und Lernmaterialien umzusetzen. Dieser Herausforderung haben sich der Schulverlag und seine Autorinnen und Autoren mittels der neuen Lehrmittel *Mille feuilles* und *Clin d'œil* gestellt. Die teils öffentlich geführten Diskussionen rund um diese Lehrmittel und ihren Einsatz in den Schulen haben gezeigt, dass deren Konzeption – und damit auch jene des Lehrplans «Passepartout» – mancherorts noch nicht gänzlich verstanden wurde. Die erweiterte Herausgabe dieses Handbuchs bietet nun Gelegenheit, die zeitgemässen Lern- und Lehrkonzepte des Fremdsprachenlehrplans «Passepartout» sowie die der darauf abgestützten Lehrmittel nochmals wissenschaftlich zu begründen und mittels zahlreicher, den Lernmaterialien entnommener Auszüge zu konkretisieren. Damit soll die Kohärenz zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, den neuen Fachlehrplänen sowie den auf diesen beiden Pfeilern ruhenden Lehrmitteln belegt werden.

Diejenigen Leserinnen und Leser, die sich bereits mit dem Handbuch «*Mille feuilles*, Neue fremdsprachendidaktische Konzepte – Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien» (Schulverlag 2012) befasst haben, werden feststellen, dass diese zweite, völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Ausgabe einen anderen Titel trägt, nämlich «GRUNDLAGEN DES FRANZÖSISCHUNTERRICHTS mit *Mille feuilles* und *Clin d'œil*. Ein Studien- und Arbeitsbuch». Wie erklärt sich diese neue Titelgebung?

Offensichtlich ist, dass sich in der aktuellen Ausgabe nicht nur Lehrmittelauszüge aus den *Mille feuilles*-Materialien für das 3. bis 6. Schuljahr finden, sondern – nachdem die Lehrmittelreihe mit *Clin d'œil* ihren Abschluss auf der Sekundarstufe I gefunden hat – auch solche aus den Materialien für das 7. bis 9. Schuljahr. Schon das Buch «Neue fremdsprachendidaktische Konzepte» fand breite Verwendung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Der Nutzen für diesen Teil des Zielpublikums wurde in der neuen Ausgabe noch erhöht durch die Ergänzung der theoretischen und unterrichtspraktischen Ausführungen mit einer Anzahl reflexionsfördernder Aufgaben und Fragen am Schluss eines jeden Kapitels.

Doch die neue Titelgebung weist noch auf etwas Weiteres hin: In der Ausgabe von 2012 wurden die sprachwissenschaftlichen und daraus abgeleitet die didaktischen Entwicklungen des zurückliegenden Jahrzehnts in verständlicher Weise aufgearbeitet und mit ausgewählten Beispielen aus *Mille feuilles* unterlegt. Sechs Jahre später ist der wissenschaftliche Diskurs in Einzelaspekten weiter, hat sich in den wesentlichen Erkenntnissen aber nicht nennenswert verändert. Was jedoch stärker in den Fokus der Autorinnen und

Autoren geraten ist, sind Themenbereiche, die traditionellerweise näher an den Bedürfnissen und Diskussionen der unterrichtlichen Alltagspraxis angesiedelt sind. Darum enthält dieses Handbuch nun drei gänzlich neue Kapitel. Es handelt sich dabei um die Themenbereiche Wortschatz respektive Grammatik lernen und lehren sowie um ein Kapitel zum Üben.

Die einzelnen Kapitel sind jeweils identisch aufgebaut: Zunächst findet sich eine Darlegung der aktuellen wissenschaftlichen Befunde zum jeweiligen Didaktikthema. Im anschließenden praxisbezogenen Teil wird anhand zahlreicher Beispiele aus den Lehrmitteln aufgezeigt, wie sich die wissenschaftsbasierten Postulate in Unterrichtsgeschehen umsetzen lassen. Und wie bereits erwähnt sind die anschließenden Fragen und Aufgaben geeignet, eine sowohl individuelle als auch diskursive Auseinandersetzung mit vorangegangener Theorie und Praxis zu stützen.

Prof. Dr. Dieter Wolff und Esther Sauer haben beide bereits massgebliche Beiträge zur Entwicklung der Lehrmittel *Mille feuilles* und *Clin d'œil* geleistet. Aus Sicht des Verlags haben sie es in überzeugender Weise geschafft, die wissenschaftliche Grundlegung wie deren Umsetzung in einem zeit- und lernergemässen Sprachenunterricht zu synthetisieren und mit einleuchtenden Beispielen zu illustrieren. Sowohl die Lehrperson in ihrem Unterrichtsauftrag wie die oder der Studierende an einer Hochschule gewinnen dadurch ein hohes Mass an Sicherheit bezüglich der aktuellen Grundlagendiskussion und betreffend die Möglichkeiten, diese in Unterrichtsgeschehen und Lerngelegenheiten zu übertragen.

Peter Uhr

1. Didaktik der Mehrsprachigkeit

In beiden Lehrmitteln – *Mille feuilles* und *Clin d'œil* – spielen zwei Konzepte eine wichtige Rolle: die Didaktik der Mehrsprachigkeit und die Lerntheorie des Konstruktivismus. Ersterer wird in diesem, Letzterer im nächsten Kapitel ausgeführt.

Didaktik der Mehrsprachigkeit

Für den Sprachenunterricht wurde die Beschäftigung mit der Mehrsprachigkeit wichtig, als man sich bewusst wurde, dass die grosse Sprachenvielfalt unserer modernen Gesellschaften ein Potenzial für das Sprachenlernen darstellt. Lange Zeit hatte man das nicht so gesehen. Die Sprachenvielfalt im Klassenzimmer wurde eher negativ beurteilt. Der Bezug zu den verschiedenen Herkunftssprachen wurde nicht hergestellt (vgl. hierzu vor allem Gogolin 1994), ebenso wenig wie man Bezüge zwischen der Schulsprache und den unterrichteten Fremdsprachen sichtbar machte. Die Sprachen wurden strikt voneinander getrennt unterrichtet, weil man der Meinung war, dass sie sich sonst untereinander vermischen würden. Dieser Erkenntnisstand hat sich geändert: In immer stärkerer Masse wird deutlich, dass die in ganz Europa latent vorhandene individuelle Mehrsprachigkeit eine wichtige Basis für das Fremdsprachenlernen darstellt, die bisher nicht angemessen genutzt wurde (vgl. hierzu auch Cathomas & Carigiet 2008). Heute weiss man, dass das vernetzte Lernen von Sprachen – der Schulsprache, der Herkunftssprachen und der unterrichteten Fremdsprachen – bewusst angeregt werden soll.

Im Rahmen der Didaktik der Mehrsprachigkeit wird individuelle Mehrsprachigkeit folgendermassen definiert:

« Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus) wird in Abgrenzung zur Vielsprachigkeit (Multilingualismus) definiert als mehrsprachige Kompetenz, die nicht einfach die einsprachigen Kompetenzen addiert, sondern diese kombiniert und vielfältig transversal vernetzt.

Ähnlich der Bilingualismusforschung geht die Fremdsprachendidaktik davon aus, dass beim

Kontakt mit weiteren Sprachen nicht nur bereits vorhandene sprachliche Kompetenzen erweitert, sondern auch neue Kompetenzen entwickelt werden, die durch Kombination oder Vernetzung mit den vorhandenen Kompetenzen entstehen. Das mehrsprachige Individuum besitzt besondere, aus der Mehrsprachigkeit entstehende Kompetenzen, die es möglich machen, unterschiedliche Sprachen effektiv zu nutzen. Aufgabe der Didaktik der Mehrsprachigkeit muss es sein, diese mehrsprachigen Kompetenzen im Sprachlernprozess zu entwickeln.

Auf diesen Überlegungen baut die Definition der Didaktik der Mehrsprachigkeit auf, wie sie von Wiater (2006) entwickelt wurde:

« Die Didaktik der Mehrsprachigkeit ist die Wissenschaft vom kombinierten und koordinierten Unterrichten und Lernen mehrerer Fremdsprachen innerhalb und ausserhalb der Schule. Ihr primäres Ziel ist die Förderung der Mehrsprachigkeit durch Erarbeitung sprachensübergreifender Konzepte zur Optimierung und Effektivierung des Lernens von Fremdsprachen sowie durch die Erfahrung des Reichtums der Sprachen und Kulturen (Wiater 2006: 60).

Ausgehend von dieser Definition lässt sich das Konzept unter der Formel «Nicht nebeneinander, sondern miteinander» in Annäherung an den Lehrplan «Passepartout» wie folgt zusammenfassen: Sprachen werden nicht mehr nebeneinander, sondern in Bezug zueinander gelehrt und gelernt. Deutsch, Französisch und Englisch werden nicht mehr isoliert unterrichtet. Vielmehr werden bei jeder Gelegenheit Verbindungen zwischen den Sprachen hergestellt. Damit lernen die Kinder gleichzeitig, über Sprache und Kultur nachzudenken und Zusammenhänge aufzudecken. Dies bedingt auch eine enge Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander.

Die Umsetzbarkeit der Didaktik der Mehrsprachigkeit im Gefüge der sprachlichen Fächer ist umstritten. Während einige Fremdsprachendidaktiker sie zu einer eigenen Disziplin mit einem eigenen Curriculum machen möchten (Edmondson 2004), sehen

andere ihre Hauptaufgabe darin, «die Isolation der sprachlichen Fächer zu überwinden, aber nicht ihre Autonomie aufzuheben» (Gnutzmann 2004), das heisst sie plädieren dafür, sie der Didaktik des Einzelfaches zuzuordnen. Dieser Zugang liegt auch *Mille feuilles* und *Clin d'œil* zugrunde.

Von zentraler Bedeutung im Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Überlegung, dass Erfahrungen mit Sprache und mit dem Lernen von Sprache, wie man sie als Kind mit der eigenen Erstsprache oder später mit dem schulischen oder nichtschulischen Erwerb einer zweiten Sprache macht, auf den Erwerb einer weiteren Sprache übertragen werden können. Dies kann sich dann vor allem im strategischen Verhalten der Lernenden beim Verarbeiten und auch beim Lernen der neuen Sprache niederschlagen (Missler 1999).

Die Didaktik der Mehrsprachigkeit stellt Konzepte zur Verfügung, die das koordinierte und kombinierte Unterrichten von Sprachen in der Schule ermöglichen. Damit können die Lernenden ihr Lernen der verschiedenen Sprachen miteinander vernetzen.

So sensibilisiert die Didaktik der Mehrsprachigkeit die Lernenden für Sprachen, die innerhalb und ausserhalb der Schule gesprochen werden. Neben der Schulsprache und den unterrichteten Fremdsprachen können dies die Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund sein, aber auch andere Sprachen, die in der Umgebung der Lernenden gesprochen werden. Auf diese Weise wird das Wissen der Schülerinnen und Schüler über Sprache erweitert und somit ihre Sprachbewusstheit entwickelt. Gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht ist die Herausbildung von Sprachbewusstheit von grosser Bedeutung, weil diese das Verständnis der Lernenden nicht nur für die erste Fremdsprache Französisch schärft, sondern sich auch für den Erwerb weiterer Fremdsprachen, wie zum Beispiel Englisch, als nützlich erweist.

Im Rahmen der Didaktik der Mehrsprachigkeit reflektieren die Lernenden über ihre



Mehrsprachigkeit: Ein schillerndes Konzept

In den sprachwissenschaftlichen Disziplinen, insbesondere der Sozio-, Psycho- und Neurolinguistik, besteht es seit langer Zeit ein grosses Interesse an der Mehrsprachigkeit, also am Gebrauch zweier oder mehrerer Sprachen durch ein Individuum oder innerhalb einer Gesellschaft. Das wissenschaftliche Interesse an der Mehrsprachigkeit erwuchs aus politischen Erwägungen im Kontext von Migration und Globalisierung, die sich sprachpolitisch in der Forderung der EU-Kommission niederschlugen: Neben ihrer Erstsprache sollten die Bürgerinnen und Bürger Europas Kompetenzen in wenigstens zwei weiteren Sprachen haben. In der Terminologie der Europäischen Kommission und des Europarates unterscheidet man gemeinhin zwischen individueller (eng. «plurilingualism») und gesellschaftlicher (eng. «multilingualism») Mehrsprachigkeit.

Untersuchungen zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit beschäftigen sich mit der Verwendung verschiedener Sprachen und Dialekte in einer mehrsprachigen Gesellschaft, zum Beispiel der Verwendung des Deutschen, des Französischen und des Italienischen in der Schweiz oder des Deutschen, Französischen und Luxemburgischen in Luxemburg. In vielen multilingualen Ländern wird die Mehrsprachigkeit vom Prinzip der Diglossie geleitet, das heisst es ist durch gesellschaftliche Konventionen festgelegt, welche der jeweiligen Sprachen in welchem Kontext gebraucht wird. Diglossische Situationen verändern sich; in der Deutschschweiz erstreckte sich der Gebrauch des Hochdeut-

schen noch vor zwanzig Jahren auf weitaus mehr Kontexte als heute, so wurde zum Beispiel in allen Radio- und Fernsehsendungen fast ausschliesslich Hochdeutsch und nicht Schweizerdeutsch gesprochen.

Die Soziolinguistik, die sich mit der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit beschäftigt, ist auch sprachplanerisch tätig. Sie regt die Standardisierung von Sprachen an, vereinheitlicht Terminologien der Fachsprachen in den verschiedenen Ländern, reformiert die Rechtschreibung und begründet die Sprachenfolge im schulischen Fremdsprachenunterricht.

Für die Fremdsprachendidaktik ist die individuelle Mehrsprachigkeit (also der Plurilingualismus) von grösserem Interesse. Hier wird im Rahmen der Psycholinguistik die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Individuen untersucht.

Die Bilingualismusforschung hat Erkenntnisse über den natürlichen Zweitspracherwerb vorschulischer Kinder gewonnen und das sprachliche Verhalten von Menschen, die zwei Sprachen gebrauchen, untersucht, so zum Beispiel den bei bilingualen Menschen zu beobachtenden Wechsel zwischen den beiden Sprachen («Code-Switching») oder die Entwicklung der beiden Sprachen bei bilingualen Kindern und Erwachsenen.

In diesem Zusammenhang spielt auch die Neurolinguistik eine wichtige Rolle. Ihr gelang es zu zeigen, dass Kompetenzen in zwei verschiedenen Sprachen im Gehirn

nicht getrennt voneinander abgespeichert, sondern miteinander vernetzt sind. In einer Vielzahl neuerer Untersuchungen im Umfeld der Neurolinguistik konnte nachgewiesen werden, dass mehrsprachige Menschen bis ins hohe Alter über ein höheres Mass an kognitiver Leistungsfähigkeit und gedanklicher Kreativität verfügen als monolinguale Menschen.

In der Bilingualismusforschung wurden auch Transfer und Interferenz näher untersucht, das heisst warum und auf welche Weise grammatische Regeln und andere sprachliche Erscheinungen von der einen auf die andere Sprache übertragen werden. Hier grenzt die Bilingualismusforschung an die Zweitspracherwerbsforschung und wird auch für die Fremdsprachendidaktik relevant. So gewinnt zum Beispiel die Fehleranalyse durch die Erkenntnisse der Transferforschung neue Impulse (vgl. hierzu zum Beispiel Ellis 1985).

Beispiele für Interferenzerscheinungen: Schülerinnen und Schüler mit Erstsprache Deutsch sagen im Französischunterricht häufig *demande ton professeur* anstatt *demande à ton professeur*. Sie übertragen die deutsche Konstruktion *Frage deinen Lehrer* auf die französische Sprache.

Im Deutschunterricht übertragen französischsprachige Lernende häufig die französische Syntax auf deutsche Nebensätze, zum Beispiel *Ich freue mich, weil morgen wir haben keine Schule*.

Sprachlernerfahrungen. Sie erkennen, dass das Lernen von Sprachen ein ähnlich ablaufender Prozess ist. Diese Erkenntnis erlaubt es, bereits gemachte Lernerfahrungen auf die neu zu lernenden Sprachen zu übertragen (vgl. auch Hutterli, Stotz & Zappatore 2008).

Ein weiteres Ziel der Didaktik der Mehrsprachigkeit ist es, das Interesse der Lernenden für andere Sprachen und Kulturen zu wecken. Dieses sollte nicht nur auf die Gesellschaften der Zielsprachigen Länder ausgerichtet sein, sondern könnte auch solche einbeziehen, deren Sprachen in der Umgebung der Lernenden gesprochen werden. Die Lernenden entwickeln auf diese Weise

eine interkulturelle Bewusstheit, die Teil der Kompetenz eines mehrsprachigen Menschen ist.

Zweifellos trägt die Didaktik der Mehrsprachigkeit dazu bei, dass beim Sprachenlernen verstärkt Synergien genutzt werden können, die auf der Übertragbarkeit bereits gemachter Sprach(lern)erfahrungen basieren

und den Lernprozess effizienter machen (vgl. auch Hufeisen & Neuner 2003). Im Lehrplan «Passepartout», in *Mille feuilles* und in *Clin d'œil* wird dieser Erkenntnis Rechnung getragen, indem die Bewusstheit für Sprachen und Kulturen als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen wird und die Sprachlernreflexion als Handlungsfeld der lernstrategischen Kompetenzen erscheint.

Methodische Zugänge

Methodisch stehen in der Didaktik der Mehrsprachigkeit die Prinzipien des Vergleichens und des Kontrastierens im Vordergrund.

lernt haben, in den Prozess des Vergleichens und Kontrastierens einbezogen.

Edmondson und House (2006) erschliessen aus den didaktisch-methodischen Zugängen die folgenden Themenkomplexe: Kenntnisse über die Vielfalt der Welt der Sprachen vermitteln, Erfahrungen mit dem Erlernen ganz verschiedener Sprachen ermöglichen, Sprachvergleiche auf verschiedenen sprachlichen Ebenen anstreben, Sprachlernstrategien fördern. Neuner (2009) fügt dem Inventar an Themen weitere hinzu, zum Beispiel das Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens verdeutlichen. Hier hebt er vor

auch erkennen, dass sie damit ihren Lernprozess ökonomisieren können, indem sie alles, was sie schon an Sprache(n) und Lernstrategien im Kopf haben, in das Lernen der neuen Sprache einbeziehen.

Die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen als übergeordnetes Lernziel der Didaktik der Mehrsprachigkeit kann nur dann gelingen, wenn das fremdsprachliche Lernen so in den Lernraum Schule eingebettet wird, dass es dort als bedeutsam verstanden und mit allen der Schule zugänglichen Mitteln unterstützt wird. Dazu gehören die Betonung der mehrsprachigen und multikulturellen Ausrichtung der Schule, die Ausbildung von Partnerschaften mit Schulen, in denen die Zielsprache gesprochen wird, Klassenreisen in zielsprachige Regionen, ebenso die Einbindung der Eltern und die Zusammenarbeit mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache vor Ort. Insbesondere Austausch und Begegnung (vgl. Lehrplan «Passepartout»: 10), das heisst Zielsprachen in authentischen Situationen zu erfahren, werden immer mehr zu einem wichtigen Instrument der Förderung des fremdsprachlichen Lernens. Die Sprachbegegnung fördert die Bewusstheit für andere Sprachen und ihre Kulturen. Mehrsprachigkeit kann sich nur herausbilden, wenn der Gebrauch verschiedener Sprachen in der Schule zu einer Selbstverständlichkeit wird. Die mehrsprachige Schweiz eignet sich besonders gut dazu, ein solches Klima zu schaffen.

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen (Johann Wolfgang von Goethe)

Diese ermöglichen es, dass die angestrebte Vernetzung der erworbenen Wissens- und Strategienbestände gelingt. Vergleiche lassen sich auf verschiedenen Ebenen anstellen: auf der Ebene der Sprachsysteme, der Kulturen oder des unterschiedlichen Kommunikationsverhaltens, wobei Ausgangspunkt und Eckpfeiler eines solchen Ansatzes immer die Erstsprache und die erste Fremdsprache sein sollten. Damit werden auch Sprachen von Kindern, die eine andere als die Schulsprache als Erstsprache (Herkunftssprache) ge-

allem darauf ab, dass viele Sprachphänomene (Wörter, Elemente der Grammatik, Texte) einer anderen Sprache verstanden werden können, wenn man die Erstsprache zu Hilfe nimmt. Insbesondere bei Sprachenpaaren wie Deutsch-Englisch oder Französisch-Englisch wird dies sehr deutlich, aber auch für das Deutsche und das Französische gibt es eine Vielzahl von Korrespondenzen, die für das Verstehen als Grundlage des Sprachenlernens genutzt werden können. In diesem Zusammenhang sollten die Lernenden

11. Grammatik lernen und lehren

Vorbemerkung

Wenn sie gefragt werden, wie es denn eigentlich um ihre Fremdsprachenkenntnisse stünde, antworten viele Menschen, sie hätten es nie geschafft, eine Fremdsprache zu lernen, aber das hänge wohl damit zusammen, dass sie nicht sprachbegabt seien. Schon in der Schule sei dies deutlich geworden, insbesondere die Grammatik hätte ihnen immer schier unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet. Wie wir seit Langem aus psychologischen und neurophysiologischen Untersuchungen wissen, ist der Begriff Sprachbegabung nicht haltbar: Alle Menschen sind «sprachbegabt», weil sie in der Lage sind, ihre Erstsprache zu lernen – Ausnahmen sind Menschen mit kognitiven oder motorischen Beeinträchtigungen. Und wer eine Sprache gelernt hat, kann auch eine weitere lernen.

Interessanter in diesem Zusammenhang ist natürlich das Argument, dass es vor allem die Grammatik ist, die den Erwerb einer Sprache be- oder gar verhindert. Denn wenn man sich als *native speaker* beim Gebrauch der eigenen Sprache beobachtet, spielt die Grammatik eigentlich kaum eine Rolle. Sie scheint nur im Hintergrund dabei zu helfen, Sprache zu verstehen oder zu produzieren. Grammatische Regeln werden nur ganz selten bewusst abgerufen und besitzen auch eine andere Form als die, die wir aus grammatischen Handbüchern und Regelwerken kennen.

Der britische Psychologe Leo van Lier (1988) hat anhand eines Beispiels versucht zu zeigen, wie dieser Prozess abläuft. Er geht dabei von einem Autofahrer aus, der regelmässig von einem Ort zu einem anderen fährt und sich dabei verkehrsgerecht verhält, das heisst an Vorfahrtsstrassen anhält, Ampeln berücksichtigt, bremst, wenn es erforderlich ist, und schaltet, wenn er es für richtig hält. Er tut dies, ohne wirklich auf alle seine Tätigkeiten zu achten; trotzdem kann man nicht sagen, er sei sich dieser Tätigkeiten nicht bewusst. Neben dieser nur wenig präsenten Bewusstheit (van Lier nennt sie periphere Bewusstheit) gibt es noch eine andere, die in hohem Masse präsent ist (van Lier nennt sie die fo-

kale Bewusstheit). Unser Autofahrer muss sich zum Beispiel besonders konzentrieren, um in eine enge Parklücke einzuparken, er muss den Verkehr an einer Vorfahrtsstrasse genau beobachten, bevor er diese befährt.

Diese Unterscheidung zwischen peripherer und fokaler Bewusstheit lässt sich auch für die Benutzung grammatischer Regeln treffen: Der kompetente Sprachbenutzer ist sich dieser Regeln normalerweise peripher bewusst, wenn er Sprache gebraucht. Wenn er es für notwendig erachtet, kann er bestimmte Regeln in die fokale Bewusstheit heben. Dies geschieht häufig, wenn der Sprachbenutzer seine Lese- oder Schreibfähigkeit abrufen, aber auch, wenn er eine Aussage seines Gesprächspartners nicht verstanden hat. Der Fremdsprachen-Lernende hingegen produziert zunächst Aussagen auf der Grundlage fokal bewusster systematisch gelernter Regeln. Die fokale Bewusstheit ist Ausgangspunkt vieler fremdsprachlicher Lernprozesse. Haben wir hier vielleicht ein zentrales Problem des Fremdsprachenlernens identifiziert, das umschrieben werden kann als das Nicht-umsetzenkönnen von bewusst gelerntem Regelwissen in einen weitgehend automatisch ablaufenden Prozess, also das, was man als Sprachkönnen bezeichnet? Sollte man demzufolge gar auf bewusst gelernte grammatische Regeln verzichten, wenn man eine zweite Sprache in der Schule erwirbt? Diese Fragen werden im weiteren Verlauf dieser Überlegungen eine wichtige Rolle spielen, zunächst soll es aber darum gehen, das Konzept Grammatik zu definieren.

Der Begriff Grammatik

In der Sprachwissenschaft wird unter dem Konzept Grammatik jede Form einer systematischen Sprachbeschreibung verstanden, also die Beschreibung des formalen Regelwerks einer bestimmten Sprache wie auch allgemeine Beschreibungen bestimmter grammatischer Erscheinungen, die sich auf mehrere Sprachen oder Sprachfamilien beziehen.

Im Laufe ihrer Geschichte hat die Sprachwissenschaft unterschiedliche grammatische Be-

schreibungen einer Sprache geliefert; normative oder präskriptive Grammatiken waren bis ins 20. Jahrhundert hinein vorherrschend. In ihnen wurde das System einer Sprache vor dem Hintergrund seiner Gebrauchsnormen beschrieben; sie legten fest, wie eine Sprache zu gebrauchen war und welches das gültige Sprachsystem der jeweiligen Hochsprache war. Normative Grammatiken fixierten das Sprachsystem im Hinblick auf eine Gebrauchsnorm, von der niemand abweichen durfte, der nicht als ungebildet gelten wollte. Das Inventar der Beschreibungskategorien war in grossen Teilen abgeleitet aus grammatischen Bezeichnungen der griechischen und vor allem der lateinischen Sprache. So wurden Bezeichnungen für die verschiedenen Fälle (Kasus) der lateinischen Sprache (zum Beispiel Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ) auf Sprachen wie das Deutsche, Französische oder gar Englische übertragen, obwohl sie selten genau zutrafen. Viele dieser Bezeichnungen sind inzwischen in Begriffe aus den modernen Sprachen übertragen worden, haben damit aber nur selten an Präzision gewonnen.

Mit dem Aufkommen der modernen Sprachwissenschaft in der Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die präskriptiven wissenschaftlichen Grammatiken abgelöst von den sogenannten deskriptiven Grammatiken, die nicht nur eine bestimmte Sprachnorm beschrieben, sondern sich auch den Varianten dieser Sprachnorm widmeten. Umgangssprachliche Varianten waren und sind neben hochsprachlichen Varianten ein wichtiger Bestandteil der grammatischen Beschreibung einer Sprache. Die ersten deskriptiven Grammatiken, die nach dem 2. Weltkrieg in den USA entstanden, veränderten auch das Inventar der Beschreibungskategorien; nicht mehr die Kategorien der lateinischen Grammatik wurden gebraucht, sondern Kategorien, die aus den grammatischen Funktionen von Wörtern oder Wortgruppen abgeleitet werden konnten.

Ein Wendepunkt in der grammatischen Beschreibung von Sprachen findet sich im Aufkommen der sogenannten generativen Grammatiken wie zum Beispiel der generati-

ven Transformationsgrammatik von Chomsky (1965). Hier wurde nicht mehr wie in den deskriptiven und präskriptiven Grammatiken Sprache beschrieben, sondern es wurde dargestellt, wie ein idealer Sprecher/Hörer sprachliche Äußerungen mithilfe von Regeln erzeugt (generiert). Während die vorausgegangenen Grammatiken von der Sprache

Fächerkanon einbezogen wurden, bediente man sich weiterhin der vorliegenden normativen wissenschaftlichen Grammatiken. Dies ist zum Teil auch heute noch so, allerdings wurden im Zusammenhang mit neueren Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik auch sogenannte pädagogische Grammatiken (Bausch 1979, Thurmair 2001) entwickelt,

auch auf die Form der Sprache, ihre Grammatik. Aus den sprachlichen Daten, die das Kind aufnimmt, konstruiert es unter anderem grammatische Regeln; dies ist eine Aktivität, die auch aus der konstruktivistischen Lernpsychologie für andere Lernbereiche bekannt ist. Das Konstruieren ist eine Tätigkeit, die der Mensch faktisch bei jeder Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ausübt (vgl. auch Kapitel 2, «Konstruktivistisches Lernverständnis»). Die entstehenden Regeln sind keine Regeln im Sinne einer formalen Grammatik, sondern individuell gestaltete Regeln, die sich aus dem sprachlichen Kontext ergeben, dem das Kind ausgesetzt ist. Da solche Regeln im Kopf abgespeichert werden, werden sie nur bei der Produktion von Sprache erkennbar.

Grammatische Bewusstheit bei den Lernenden zu entwickeln, das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrperson im Grammatikunterricht.

(*parole* im Sinne von de Saussure) ausgingen, gehen generative Grammatiken von der Kompetenz (*langage*) des idealen Sprechers aus. Im Gegensatz zu den vorher entwickelten statischen Grammatiken, die auf ein endliches Korpus bereits produzierter Sprache zurückgreifen, sind generative Grammatiken dynamisch; sie beschreiben auch, was grammatisch in einem Sprachsystem möglich ist, selbst wenn es noch nie gesagt oder geschrieben wurde. In gewisser Weise sind die generativen Grammatiken Modelle für Grammatiken, wie sie reale Sprecher/Hörer benutzen und Zweitsprachenlerner erwerben sollten (vgl. auch Kapitel 12).

Wissenschaftliche Grammatiken, ob sie nun präskriptiv, deskriptiv oder generativ ausgerichtet sind, widmen sich der Beschreibung aller formalen Ebenen, aus denen sich Sprache zusammensetzt. Es ist also nicht nur die Syntax, die Lehre vom Satzbau, auf die fokussiert wird, auch Morphologie und Phonologie einer Sprache werden beschrieben. Und es wurden sogar Textgrammatiken entwickelt, die festhalten, auf welche Weise Texte aus Sätzen zusammengesetzt werden.

Die präskriptiven Grammatiken der letzten beiden Jahrhunderte, die wissenschaftliche Beschreibungen für die wichtigsten europäischen Sprachen lieferten, bildeten lange Zeit auch die Grundlage für die Sprachvermittlung. Schon für den Unterricht in den alten Sprachen Griechisch und Latein wurden sie herangezogen. Und als dann auch moderne Fremdsprachen in den schulischen

die versuchten, das breit gefächerte Regelwerk der wissenschaftlichen Grammatiken mit ihrem komplexen Apparat an Ausnahmen und Fussnoten zu reduzieren und für eine Verwendung im Unterricht handlicher zu machen. Solche Grammatiken stehen als Nachschlagewerke für die Schülerinnen und Schüler oder als Selbstlerngrammatiken zur Verfügung.

Grammatik lernen und lehren

Die Beschreibung von Merkmalen der Grammatik einer Sprache beantwortet natürlich noch nicht die Frage, wie grammatische Regeln gelernt werden. Im Folgenden soll deshalb der Blick auf das Lernen und Lehren von Grammatik gelenkt werden. Wir verlassen also das Gebiet der sogenannten Systemlinguistik, in dem es um die Beschreibung der formalen und semantischen Eigenschaften einer Sprache geht, und begeben uns auf das Gebiet der Sprachpsychologie oder Psycholinguistik, die den Erwerb einer Sprache in den Mittelpunkt rückt.

Aus der Spracherwerbspsychologie ist viel über die ersten Jahre des Erstspracherwerbs bekannt. Besonders wurde auch auf den Grammatikerwerb des Kindes fokussiert. Das Kind erwirbt die Grammatik seiner Sprache, während es sich mit ihr auseinandersetzt. Es analysiert die sprachlichen Einheiten, die es hört, und entwickelt daraus Hypothesen über das Funktionieren von Sprache. Diese Hypothesen beziehen sich

Eine Vielzahl von Beispielen aus erstsprachlichen Korpora zeigt aber, dass eine solche Annahme prinzipiell richtig ist. Wenn das englischsprachige Kind *he goed* statt *he went* sagt, wird daraus erkennbar, dass es eine allgemeine Regel aus der englischen Flexionsmorphologie abgeleitet hat, selbst wenn seine Regel bei diesem Verb nicht zutrifft. Parallel findet man beim deutschsprachigen Kind die Form *er gehe* statt *er ging*.

Schon in der frühen Einwort- und Zweiwortphase zeigt das Kind Verständnis für syntaktische Beziehungen, obwohl solche Beziehungen von ihm selbst noch nicht ausgedrückt werden können. Wenn ein Kind *Milch* sagt und die Bezugsperson bei der Hand nimmt und zum Eisschrank führt, wird durch diese Handlung auch eine grammatische Beziehung ausgedrückt. In der Zweiwortphase zeigt sich Ähnliches. *Vati Auto* kann zwar unterschiedliche Dinge bedeuten (*Das ist Vatis Auto, ich will mit Vati Auto fahren*), die das Kind durch unterschiedliche Intonationsmuster eindeutig macht; wichtig ist, dass das einjährige Kind schon ein Gefühl für die syntaktischen Beziehungen hat, die zwischen Wörtern existieren, selbst wenn es diese selbst noch nicht versprachlichen kann. Leider hat sich die Spracherwerbsforschung mit den späteren Stadien des Grammatikerwerbs nur wenig beschäftigt, wenngleich wesentliche Entwicklungsstadien, zum Beispiel die

Entwicklung der Negation oder der Bildung von Fragen zumindest für das Englische ausführlich beschrieben wurden.

Obwohl das Kind den Prozess der Konstruktion grammatischer Regeln weitgehend selbstständig durchführt, nimmt es Hilfestellungen der Mutter dankbar an. Die Mutter beziehungsweise die Bezugsperson korrigiert die kindlichen Aussagen, fordert es zur Wiederholung von ihr korrigierter Aussagen auf, erweitert die Aussagen des Kindes und trägt so

zur Entwicklung des grammatischen Regelsystems bei. In gewisser Weise nimmt die Mutter oder die Bezugsperson die Rolle der Lehrperson im schulischen Zweitsprachenerwerb ein, indem sie dem Kind bei der komplexen, weitgehend autonomen Analyse der Form seiner Muttersprache hilft (zur Entwicklung der Kindersprache vgl. Lightbown et al. 2006).

Auf den natürlichen Zweitsprachenerwerb soll in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden. Es sei jedoch festgehalten,

dass natürliche L2-Lernende wie erstsprachliche Kinder das grammatische Regelsystem der neuen Sprache weitgehend autonom aus den Sprachdaten konstruieren, mit denen sie konfrontiert werden. Je nach Alter werden sie dabei die grammatische Kompetenz stärker (Kinder, die eine zweite Sprache lernen) oder weniger stark (Erwachsene, die eine zweite Sprache lernen) entwickeln. Grundsätzlich bestätigt sich in diesen Beobachtungen, dass der Erwerb der grammatischen Regeln einer ersten oder auch einer



zweiten Sprache einem aktiven und weitgehend autonomen Prozess der Konstruktion unterliegt, durch den das individuelle Regelsystem des Lernenden entwickelt wird.

Im Fremdsprachenunterricht ist die Frage nach der Rolle der Grammatik im Unterricht immer wichtig gewesen. Allerdings wurde der Begriff Grammatik lange Zeit im Sinne der deskriptiven beziehungsweise präskriptiven Grammatiken verstanden. Gestritten wurde und wird auch heute noch über den Anteil, den diese Art von Grammatik im Unterricht haben soll. Aus Befragungen von Lehrenden und Lernenden ist bekannt, dass erstere den Grammatikunterricht weitgehend für unverzichtbar halten, während letztere insbesondere im Hinblick auf den Französischunterricht ein zu starkes Eingehen auf die Grammatik beklagen. Dabei wird das Unterrichten von Grammatik von den Lehrpersonen meist als ein deduktives Verfahren eingebracht, das heißt es wird eine Regel aus einem grammatischen Handbuch oder einer pädagogischen Grammatik präsentiert und dann anhand von Beispielen eingeübt. Seit einiger Zeit werden auch induktive Verfahren eingesetzt, das heißt es werden aus unterschiedlichen Beispielen konkrete Regeln abgeleitet, so wie das als ein Verfahren des erstsprachlichen Kindes vorgestellt wurde. Auch diese Regeln werden in das Beschreibungsraster einer normativen oder deskriptiven Grammatik eingekleidet.

In der Fremdsprachendidaktik wird die Frage nach dem Anteil von Grammatik am Unterricht kontrovers diskutiert. So sprechen sich zum Beispiel Bleyhl (1998) und Freudenstein vehement gegen einen expliziten Grammatikunterricht aus, Freudenstein in seinem programmatischen Aufsatz *Grammatik lernen? Nein danke! Grammatik erwerben? Ja bitte!* (2000), in dem er aufzeigt, in welche Richtung die Einbeziehung grammatischer Phänomene in den Unterricht gehen könnte. Demgegenüber verweist Gnutzmann (2000) darauf, dass explizite grammatische Regeln beim schulischen Erwerb einer zweiten Sprache durchaus hilfreich sein können; er sieht in ihnen allgemeine Orientierungs- und Ordnungshilfen, Handlungsanweisungen für die

sprachliche Produktion und die Analyse von Sprache. Hulstijn (1995) sieht das ähnlich, verweist aber darauf, dass bestimmte grammatische Regeln, die in einer Sprache leicht erkennbar sind, nicht explizit vermittelt werden sollten (Beispiel Pluralbildung im Französischen). In der Diskussion wird auch darauf verwiesen, dass ein stark grammatisch ausgerichteter Unterricht, der ein explizites Regelwissen einfordert, häufig zu einer Überbetonung der sprachlichen Richtigkeit und zu einer demotivierenden Form von Fehlerkorrektur durch die Lehrperson führt.

In der Diskussion um den Stellenwert von Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht wird etwas grundsätzlich deutlich: Ausgangspunkt ist üblicherweise die bereits in einer Grammatik beschriebene Regel. Die Lehrperson sieht es als ihre Aufgabe an, die Lernenden mit dieser Regel vertraut zu machen, sie so zu vermitteln, dass sie von ihnen angewandt werden kann. Grammatikunterricht ist das Hinführen an etwas bereits Vorhandenes, am Ende des Vermittlungsprozesses soll genau die Regel stehen, von der die Lehrperson beziehungsweise die jeweilige Grammatik ausgeht. Der andere Weg, Grammatik zu unterrichten, das heißt dem Lernenden dabei zu helfen, sein eigenes Regelsystem entdecken und anwenden zu lernen – also das, was Freudenstein in seinem oben genannten Beitrag fordert –, wird erst seit wenigen Jahren besprochen. Wenn man von der konstruktivistischen Lerntheorie ausgeht, ist dies aber der bessere Weg, führt er doch zu einem aktiv erworbenen grammatischen Wissen, das verstanden wurde und eigenständig eingesetzt werden kann. Und die Spracherwerbsforschung zeigt, dass der Lernende, der in einem nicht schulischen Kontext eine Sprache lernt, genau diesen Weg beschreitet. Entdeckendes Lernen ist, wie von der Forschung bestätigt, nachhaltiger als nachvollziehendes Lernen.

Welche Verfahren werden nun in der auf induktives Grammatiklernen ausgerichteten Fremdsprachendidaktik genannt, um den Lernenden dabei zu helfen, die Grammatik aufzubauen, die sie brauchen, um sich in der fremden Sprache adäquat ausdrücken zu

können? Ganz entscheidend ist, dass Sprachlernen, und dazu gehört auch Grammatiklernen, eingebettet ist in eine reiche Lernumgebung, in der sich viel Sprachmaterial findet, das die Lernenden in Einzel- oder Gruppenarbeit dazu benutzen sollen, um Hypothesen über das grammatische Funktionieren der neuen Sprache aufstellen zu können. Diese Hypothesen werden im Gespräch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und der Lehrperson getestet, es wird überprüft, ob sie anderen sprachlichen Kontexten standhalten. Sie werden dann in Regeln gekleidet, die allerdings nicht mit den Konventionen der Regelnotation in wissenschaftlichen oder pädagogischen Grammatiken vergleichbar sind. Vergleiche mit altersangemessenen Schüler- oder Referenzgrammatiken, die von den Lernenden selbst angestellt werden, können dazu beitragen, die Tragfähigkeit einer selbst gefundenen Regel zu erkennen oder ihren Gültigkeitsbereich zu erweitern. Sicherlich wird ein solches induktives Verfahren keine universell für eine Sprache gültigen grammatischen Regeln hervorbringen, das tut aber auch ein deduktives Verfahren nicht. Nach Timm (1995) sind grammatische anders als mathematische Regeln keine festen Regeln; es handelt sich eher um *fuzzy sets*, die nur einen ungefähren Erkenntniswert haben.

In der modernen Fremdsprachendidaktik ist man sich auch darüber einig, dass induktive Verfahren der Grammatikvermittlung nur dann funktionieren, wenn der Blick der Lernenden auch für die formalen Merkmale einer Sprache geschärft wird. Zentraler Bestandteil von induktiv gestaltetem «Grammatikunterricht» ist die Förderung der Sprachbewusstheit der Lernenden. Die Fähigkeit, grammatische Phänomene zu erkennen, sie sich bewusst zu machen und über sie nachzudenken, trägt entscheidend dazu bei, ein grammatisches System in der fremden Sprache aufzubauen. Grammatische Bewusstheit bei den Lernenden zu entwickeln, das ist die eigentliche Aufgabe der Lehrperson im Grammatikunterricht. Grammatische Bewusstheit ist Teil der Sprachbewusstheit; als *language awareness* ist diese schon seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts Teil der modernen Fremdsprachendidaktik.

Grammatik lernen und lehren in *Mille feuilles* und *Clin d'œil*

Sprachbewusstheit – eine Folge von Spracherfahrung

In der Auseinandersetzung mit der zu lernenden Fremdsprache beschäftigen sich die Lernenden in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* als Erstes mit Inhalten. Vielfältige Tätigkeiten unterstützen sie dabei, die Inhalte zu verstehen und eigene Äusserungen zu realisieren. Das Wissen um das Regelwerk der Fremdsprache spielt in dieser Phase kaum eine Rolle. Und doch bauen sich die Lernenden bereits eine Art Grammatik auf. Es ist jedoch nicht die Grammatik, die in Regelwerken zu finden ist, sondern eine persönliche Grammatik, die sich laufend verändert, weiterentwickelt und individuell verschieden ist, da sie jeder und jede Lernende fortlaufend selbst konstruiert (vgl. Kapitel 2). Erst in einem nächsten Schritt wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einzelne Gesetzmässigkeiten der Sprache gelenkt, um die Entwicklung der Sprachbewusstheit zu unterstützen.

«Ehe über Sprache gesprochen wird, muss ein gerüttelt Mass an Spracherfahrung angesammelt worden sein, und zwar Erfahrung von Sprache in Echtzeit, das heisst von gesprochener Sprache in sozialer Interaktion. Sprachbewusstheit ist die Folge von Spracherfahrung, nicht ihre Voraussetzung (Bleyhl 1999).

Fokussierte grammatikalische Erscheinungsformen

Erst wenn sich die Lernenden intensiv mit den Inhalten beschäftigt, Bedeutungen erfasst und sich über die Themen ausgetauscht haben, fokussieren die Lernmaterialien die eine oder andere grammatikalische Erscheinungsform. Dazu müssen mehrere der nachfolgenden Kriterien erfüllt sein.

» Das grammatikalische Phänomen kommt auffallend häufig in den Inputtexten vor. Es ist möglicherweise gar eine Art Merkmal der entsprechenden Textsorte oder des Themas des *parcours* (Beispiele: Zeitformen der Vergangenheit in Geschichten; Adjektive in Beschreibungen). Dieses kann auch zu den grundlegenden Phänomenen gehören, die in jedem Text gehäuft auftre-

ten (Beispiele: Begleiter, Verschmelzung des bestimmten Artikels mit *à* und *de*).

- » Das Erkennen der jeweiligen Gesetzmässigkeit unterstützt die Lernenden in der Regel beim Bearbeiten der *tâche* und ist auch im allgemeinen Sprachgebrauch auf dem entsprechenden Alters- und Sprachniveau relevant.
- » In Ausnahmefällen kann die fokussierte grammatikalische Erscheinungsform bereits im Verstehensprozess eine wichtige Rolle spielen.
- » Die Gesetzmässigkeit lässt sich mit einer Art Faustregel beschreiben. Sie hat ein breites Anwendungsfeld und kennt nur wenige Ausnahmen.
- » Auf viele Grammatikthemen, die im Französischunterricht fokussiert werden, sind die Lernenden mit grosser Wahrscheinlichkeit bereits im Deutschunterricht sensibilisiert worden, sofern die beiden Sprachen diesbezüglich Parallelen aufweisen.

Die Wahl grammatikalischer Erscheinungsformen, die in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* fokussiert werden, richtet sich zudem nach den Vorgaben des Lehrplans «Passepartout». Das sogenannte *Référentiel* «bietet einen Wegweiser, indem es aufzeigt, welche Sprachmittel auf welchen Niveaustufen in den Sprachen Französisch und Englisch relevant werden. Es stellt mit Beispielen dar, welche sprachlichen Strukturen zur Bewältigung von sprachlich-kommunikativen Aufgaben notwendig oder hilfreich sind» (Seite 64). Es wird jedoch auch festgehalten: «Die Mehrsprachigkeitsdidaktik vermeidet eine starre Zuordnung von benötigten Sprachmitteln zu sprachlichen Handlungen.»

Nachfolgend illustrieren zwei Beispiele, wie die genannten Kriterien in *Clin d'œil* und *Mille feuilles* umgesetzt werden.

Ein Grammatikthema fokussieren

Die Bedeutung des *futur composé* für die Bearbeitung des *parcours*

Clin d'œil, magazine 8.4 trägt den Titel «99 choses à ne pas manquer». Der Input ist ein Blog mit einer sogenannten *bucket list*. Sie besteht aus einer Aufzählung von 99 Dingen, die es sich zu erleben lohnt. Zudem berichten gleichaltrige Jugendliche aus der Suisse romande in einer Art Reportage darüber, wie sie eine ihrer Ideen *à ne pas manquer* realisiert haben. In den Texten finden sich einzelne Formen des *futur composé*, wenn die Jugendlichen über ihr Vorhaben berichten. So schreibt Lucie beispielsweise: *Je vais enlever ma selle*. Maxime gibt an: *J'ai peur puisque c'est la première fois que je vais faire un saut!*

Die Lernenden werden es den Schülerinnen und Schülern aus Genf und Neuchâtel gleich tun, ihre eigenen Wünsche auflisten, einen davon verwirklichen und in der *tâche* darüber einen Bericht als Beitrag zu einem Klassenblog schreiben.

Der Blick darauf, was man in Zukunft erleben und realisieren möchte, legt nahe, sich auch in Zeitformen des *futur* zu äussern. Deshalb wird in diesem *parcours* das *futur composé* fokussiert (in den Lernmaterialien für erweiterte Ansprüche zusätzlich das *futur simple*), sodass die Lernenden die Bildung der entsprechenden Formen entdecken, einüben und anwenden können.

Das Beispiel erfüllt die genannten Kriterien. Die grammatikalische Erscheinungsform findet sich in den Inputtexten und kommt in der *tâche* und in weiteren Kommunikationssituationen zur Anwendung. Sie hat ein breites Anwendungsfeld und kennt keine Ausnahmen. Zudem ist den Lernenden die Zeitform *Futur* in der Schulsprache bekannt.

Das *Référentiel* beschreibt die grammatikalische Erscheinungsform mit folgenden Worten: «Eine verbale Umschreibungsform für Absichten, Handlungen und Zustände in der Zukunft» (Seite 70). Lernende der Sekundarstufe I mit Sprachniveau A2.2 sollen sie entdecken und mit Unterstützung situativ angemessen verwenden können.

On va voir

Tu découvres le futur composé.

Des élèves de Genève et de Neuchâtel ont noté leurs vœux dans le blog des «99 choses à ne pas manquer». Voilà quelques projets qu'ils avaient prévu de réaliser.

» Lisez et écoutez les projets.

Arthur

Je **vais devenir** une rock star, peut-être.

- Mes vœux:
- Faire du surf
 - Aller sur une île tropicale
 - **Devenir une rock star**

- Mes vœux:
- Faire du surf
 - Aller sur une île tropicale

- Mes vœux:
- **Monter à cheval sans selle**
 - Devenir une actrice célèbre
 - Faire la Une d'un magazine de mode

» Lisez et écoutez les projets.

Arthur

Je **vais devenir** une rock star, peut-être.
Ich werde vielleicht ein Rockstar werden.

Lucie

Tu **vas monter** à cheval sans selle?
Wirst du ohne Sattel reiten?

Maxime

Ce matin, il **va rester** au lit.
Heute Morgen wird er im Bett bleiben.

Aujourd'hui, nous **allons faire** un saut en parapente.
Heute werden wir Gleitschirm fliegen.

Alix

Toi et tes copines, vous **allez passer** une nuit blanche?
Du und deine Freundinnen, werdet ihr eine Nacht lang festen?

Violette

Violette et sa correspondante, elles **vont faire** un échange.
Violette und ihre Austauschpartnerin werden einen Austausch machen.

- Mes vœux:
- **Rester toute une journée au lit**
 - Passer une journée dans une association de charité
 - **Faire un saut en parapente**

- Mes vœux:
- Faire de l'escalade
 - **Passer une nuit blanche**
 - Me faire percer les oreilles

- Mes vœux:
- **Faire un échange au Canada**
 - Faire le tour de l'Amérique
 - Devenir actrice

- Mes vœux:
- **Faire une journée au lit**
 - Passer une journée dans une association de charité
 - **Faire un saut en parapente**

- Mes vœux:
- **Faire un échange au Canada**
 - Faire le tour de l'Amérique
 - Devenir actrice

aller

je vais
tu vas
il/elle/on va
nous allons
vous allez
ils/elles vont

Nous

Vous

Elles

» Cherchez la règle pour former le futur composé. Notez-la.

25 **Le Studio de Papa**
 Le maître dit à son élève :
 - Tu vas aller acheter un kilo de viande.
 - Ça coûte combien ?
 - Ça coûte dix euros.
 - Ça coûte dix euros ?
 - Ça coûte dix euros.
 - Ça coûte dix euros ?
 - Ça coûte dix euros.

26 **GARÇON:**
 Dans un restaurant, le garçon demande à un client:
 - Comment avez-vous trouvé votre viande?
 - Tout à fait par hasard, en soulevant une frite!

27 **Leçon de mathématiques**
 Le professeur demande à ses élèves:
 - Quel est le résultat de 2 + 2 ?
 - Ça fait 4.
 - Ça fait 4 ?
 - Ça fait 4.

28 **Deux jeunes garçons se racontent :**
 - Hier, comme d'habitude, j'ai mangé une pomme.
 - Ça va, j'en ai mangé une autre.
 - Ça va, j'en ai mangé une autre.
 - Ça va, j'en ai mangé une autre.

29 **À une exposition de peintures, un cadre est totalement vide. L'auteur est à côté.**
 Un visiteur se demande :
 - Qu'est-ce que cela représente ?
 - Des vaches dans un pré.
 - Mais, je ne comprends pas, on ne voit pas de pré.
 - Bien sûr, les vaches ont mangé toute l'herbe.
 - Et les vaches ? On ne les voit pas non plus ?
 - Vous ne croyez tout de même pas qu'elles vont rester dans un pré où il n'y a plus d'herbe ?

Ein Grammatikthema fokussieren
 Die Bedeutung der Negation bei der Bearbeitung des *parcours*

Die Inputtexte von *Mille feuilles*, *magazine* 5.2 sind Witze. Eine Auffälligkeit in den Texten ist das gehäufte Auftreten der Negation.

Die Lernenden tauchen in die Welt der amüsanten, pointenreichen Geschichten ein, indem sie einen Film anschauen. Gleichaltrige Schülerinnen und Schüler aus Biel/Bienne erzählen oder inszenieren darin Witze in ihrer Schulsprache Französisch. Die Lernenden bearbeiten beim Visionieren des Films eine Aufgabe, die zum Ziel hat, den Inhalt der Witze zu verstehen. Gestik, Mimik, Requisiten der Erzählenden sowie die verschriftlichten Kurzfassungen unterstützen sie dabei. Anschließend lesen sie weitere Witze nach Wahl und äussern ihre Meinung zum Gelesenen. Die Palette an Meinungen kann von MDR (*mort de rire*) bis zu *pas drôle du tout* reichen.

In der *tâche* werden die Lernenden die Idee der Schülerinnen und Schülern aus Biel/Bienne übernehmen und einander in der Zielsprache Witze erzählen oder vorspielen.

Für das Verstehen des Inhalts sowie für die Sprachproduktion in der *tâche* spielt die Bewusstheit über die Form der Negation im Französischen eine Rolle, weshalb diese grammatikalische Erscheinungsform im entsprechenden *parcours* fokussiert wird. Die Lernenden erhalten Gelegenheit, die Verneinung zu entdecken, sie in einer Übung anzuwenden und die Gesetzmässigkeit in eigenen Worten festzuhalten.

Im *Référentiel* zum Lehrplan «Passepartout» ist die grammatikalische Erscheinungsform auf dem Sprachniveau A2.1 mit folgenden Worten aufgeführt: «Verneinte Aussagesätze mit gebräuchlichen Verben» (Seite 67). Zudem ist festgehalten, dass die Lernenden zur Erreichung der vorgegebenen Vertiefungsstufe die Gesetzmässigkeit durch induktives Vorgehen selbst entdecken und anschliessend mit Unterstützung situativ angemessen verwenden (vgl. Seite 224).

Activité B

Je comprends – je ne comprends pas

Du findest heraus, wie man auf Französisch eine Aussage verneinen kann.

Du findest heraus, wie man auf Französisch eine Aussage verneinen kann.

In vielen Witzen kommt eine Verneinung vor. Um den Witz zu verstehen, muss man das erkennen können.

1 Cherche les formes négatives de ces phrases dans les cases.
 2 Compare les deux formes. Marque la différence.
 3 Note la forme négative.

Je comprends. _____
 C'est un bateau. _____
 On peut être puni. _____
 Il sait lire. _____
 C'est étonnant. _____
 On joue. _____

17 Il ne sait pas lire.
Er kann nicht lesen.

16 On ne peut pas être puni.
Man kann nicht bestraft werden.

29 Je ne comprends pas.
Ich verstehe nicht.

7 Ce n'est pas un bateau.
Das ist kein Schiff.

25 Ce n'est pas étonnant.
Das ist nicht erstaunlich.

12 On ne joue pas.
Wir spielen nicht.

23

Aussprache und Orthografie als Teilbereiche der Grammatik

Die Ausspracheschulung und die Entwicklung der Orthografie sind Teilbereiche der Grammatikarbeit, die nachfolgend kurz beleuchtet werden. In *Mille feuilles* zielt die Beschäftigung mit Phonem-Graphem-Korrespondenzen in erster Linie auf den Erwerb einer korrekten Aussprache, kann jedoch auch als Grundlage für das Erkennen orthografischer Regelmäßigkeit gesehen werden.

Auch bei der Beschäftigung mit diesen Teilbereichen der Grammatik wird von authentischen Inputtexten ausgegangen. Diese stehen in der Regel als Lese- und Hörtexte zur Verfügung. Durch das Hören und gleichzeitige Mitlesen, durch Nachsprechen und gestaltendes Lesen eignen sich die Lernenden die französische Aussprache an. Ein weiteres wichtiges Modell, um das Hörbild der französischen Sprache wahrzunehmen, ist die Lehrperson, die den Französischunterricht wenn immer möglich in der Zielsprache führt. Es ist anzunehmen, dass die Lernenden beim Hören und Lesen einzelne Gesetzmäßigkeiten erkennen, wobei die Einsichten individuell verschieden sein dürften.

In *Mille feuilles* ist zusätzlich zu diesem ungesteuerten Prozess eine intensive systematische Ausspracheschulung angelegt, die dem Aufbau der phonologischen Bewusstheit dient. In den Lernmaterialien werden wiederholt Wörter und Ausdrücke aus den Grundlagentexten fokussiert, die nach phonetischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden. Die Arbeit mit diesen Wörtern – meist mithilfe entsprechender Lernprogramme – unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Erkennen von Phonem-Graphem-Bezügen. Der Blick wird dabei insbesondere auf Laute und Buchstaben gerichtet, deren Aussprache sich in der deutschen und französischen Sprache unterscheidet. Ein Parallelwort dient als Musterwort, von dem sich die Aussprache anderer Wörter mit gleichem Phonem ableiten lässt. Die thematisierten Laute und Buchstaben sind: *on* (*bonbon*); *an, en* (*orange*); *in* (*ingénieur*); *ai* (*porte-monnaie*); *au* (*niveau*); *j* (*jongleur*); *oi* (*coiffeur*);

Les sons sonnent

Du übst die Aussprache von bekannten und neuen Wörtern und Sätzen. In den Gedichten suchst du nach Wörtern mit bestimmten Lauten oder Buchstaben.

Tu piges...
In d...
Bud...

La revue peut vous aider à les comprendre:
Discutez de ce qu'il faut faire.

Il faut...
Je pense qu'il faut...
D'abord, on doit...
Ensuite, il faut...
A la fin, on doit...

Il faut... / On doit...
jouer...
écouter...
chercher...
noter...
dicter...
corriger...

Jouez au jeu de prononciation à l'ordinateur.

Les sons sonnent
an, en comme orange
un frisson les camions

Ecoutez les exemples.

Cherchez des mots dans les poèmes aux pages 12 à 17 que vous pouvez ajouter. Notez-les.

an, en comme orange
quand les présidents

an, en comme orange
quand les présidents

Ausspracheschulung und Rechtschreibung

Bezüge zwischen Phonemen und Graphemen erkennen

In *Mille feuilles*, magazine 6.1 kommt die Ausspracheschulung, die seit dem 3. Schuljahr schrittweise aufgebaut wurde, zu einem vorläufigen Abschluss. Anhand je eines Parallelwortes als Musterwort werden den Lernenden sechzehn Phoneme und Buchstaben in Erinnerung gerufen, die in den vergangenen Schuljahren im Rahmen von Ausspracheübungen fokussiert wurden. In einem als Spiel gestalteten Lernprogramm üben sie unter anderem die Aussprache von Wörtern und Ausdrücken aus den Inputtexten dieses *parcours* ein. Im Lernprogramm lassen sich vier verschiedene Schwierigkeitsstufen durchlaufen; vom Einüben eines einzelnen Phonems oder Buchstabens bis zum Aussprechen von Sätzen mit neuem, unbekanntem Wortschatz. Mit dieser letzten Stufe wird das eigentliche Ziel der Ausspracheschulung anvisiert (vgl. Seite 206).

Die Lernenden suchen anschliessend in den Gedichten, die Input dieses *parcours* sind, nach Wörtern, die die fokussierten Grapheme und Buchstaben aufweisen, schreiben sie ab und diktieren einander einzelne Wörter nach Wahl. Damit wird die mehrjährige Aufbauarbeit in Bezug auf Aussprache, und damit auch auf Orthografie, um einen weiteren Puzzlestein erweitert.

Auch nach dieser intensiven Beschäftigung mit Aussprache und Schreibweise wird von den Lernenden das freie korrekte Schreiben ohne Nachschlagemöglichkeit oder Korrekturprogramm nicht verlangt. Durch die Beschäftigung mit Phonemen und Graphemen können sie sich jedoch eine gute Aussprache aneignen und sich dem Ziel der korrekten Schreibweise annähern.

u (*fondue*); *ou* (*bouquet*); *v* (*vélo*); *qu* (*équipe*); *ce, cé, ci, ç* (*célerie*); *ca, co, cu, cl, cr* (*carte*); *ch* (*champignon*); *ge, gé, gi* (*gilet*); *ga, go, gu, gl, gr* (*garage*).

Die intensive Ausspracheschulung unterstützt die Lernenden bei der Entwicklung orthografischer Kompetenzen. Die Vorgaben des Lehrplans «Passepartout» machen

jedoch deutlich, dass das korrekte orthografische Schreiben ohne Hilfsmittel während der obligatorischen Schulzeit nicht vorgesehen ist, insbesondere auch darum, weil selbst gleichaltrige frankofone Schülerinnen und Schüler die französische Orthografie in der Regel noch nicht vollumfänglich beherrschen. Eine stete Annäherung an Korrektheit ist jedoch das erklärte Ziel.

Induktives Grammatiklernen

Wie unter dem Titel «Sprachbewusstheit – eine Folge von Spracherfahrung» auf Seite 236 beschrieben ist, geschieht Grammatikarbeit in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* in einer reichen Lernumgebung, indem ihre Grundlage meist authentische Inputtexte sind, die ein vielfältiges Sprachmaterial anbieten. Dies erlaubt den Lernenden, Hypothesen über das grammatische Funktionieren der Zielsprache aufzustellen. Sie werden dadurch unterstützt, dass die Lernmaterialien einen Fokus auf eine bestimmte grammatikalische Erscheinungsform setzen, die in Bezug auf das eigene Sprachhandeln eine gewisse Relevanz hat.

Die Grammatikarbeit ist in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* in der Regel induktiv angelegt und realisiert damit das auf Seite 235 ausgeführte Verfahren. Zudem setzt sie das Grundprinzip des kooperativen Lernens D – A – V (Denken – Austauschen – Vorstellen) um. Das Bewusstmachen und Einüben grammatikalischer Gesetzmässigkeiten erfolgt dabei in folgenden Phasen:

1. Die Lernenden entdecken in Einzelarbeit eine im Lehrmittel fokussierte sprachliche Gesetzmässigkeit, indem sie Sprache beobachten, Muster und Merkmale bestimmen, ihre Hypothesen an weiteren Beispielen überprüfen und differenzieren. Sie verallgemeinern die gewonnene Einsicht als Regel und halten diese mit eigenen Worten schriftlich fest (D).
2. Mit einer Partnerin oder einem Partner tauschen sie sich über ihre Sprachentdeckung aus (A).
3. Die Einsichten ins Sprachsystem werden klassenöffentlich gemacht, diskutiert und im Plenum offiziell gemacht, damit gewährleistet ist, dass die Regelhaftigkeit von allen richtig erkannt wurde (V).
4. Die Lernenden üben das Anwenden der Gesetzmässigkeit in einem bedeutungsvollen Kontext ein. Dabei ist das Üben so weit als möglich ein Verfahren der Lernenden. Im Gegensatz zu herkömmlichen Übungsformaten wie Lückentexten oder Zuordnungen wenden die Schülerinnen und Schüler die Gesetzmässigkeiten an, indem sie in Lernprogrammen und schriftlichen Übungen mithilfe eines

Wortschatzfundus eigene Formulierungen kreieren. Damit wird eine grössere Verarbeitungstiefe bezüglich des fokussierten Grammatikthemas erreicht, verbunden mit einer impliziten Wortschatzrepetition (vgl. Kapitel 12).

5. Die Lernenden dokumentieren ihre Einsicht in die Grammatik, indem sie die erkannte Gesetzmässigkeit beschreiben, mit Beispielen illustrieren und möglicherweise eigene Schemata entwickeln. Eine vorformulierte Regel aus einem Grammatikbuch erweist sich oft als wenig hilfreich, weil es für die Lernenden schwieriger ist, diese mit der eigenen Einsicht in Verbindung zu bringen. Eine Regelmässigkeit selbst zu formulieren, führt meist zu einer besser verankerten und nachhaltigeren Einsicht.
6. Ihren Eintrag besprechen die Lernenden mit Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei können sie verschiedene Darstellungsmöglichkeiten eines sprachlichen Phänomens wahrnehmen und ihren Eintrag allenfalls ergänzen.



Passionnant ou passionnante?

Du siehst eine Sammlung von Adjektiven, die dich beim Erstellen des Quiz für die *tâche* unterstützen wird. Du entdeckst, wie sich die Endungen der Adjektive verändern.

» Lis et écoute les adjectifs et les phrases.

brun / brune sucré / sucrée plat / plate
brun / brune sucré / sucrée plat / plate
brun / brune sucré / sucrée plat / plate
brun / brune sucré / sucrée plat / plate

petit / petite carré / carrée
petit / petite carré / carrée
petit / petite carré / carrée
petit / petite carré / carrée

rond / ronde distrayant / distrayante
rond / ronde distrayant / distrayante
rond / ronde distrayant / distrayante
rond / ronde distrayant / distrayante

masculin (m)	fémnin (f)
Cet objet est rond .	Cette invention est ronde .
Ce dessin animé est amusant .	Cette BD est amusante .
Un ordinateur est puissant .	Une console PlayStation est puissante .
Le Lego est petit .	La souris d'ordinateur est petite .

tu constates du stellst fest

» Qu'est-ce que tu constates? Note.

» Echangez vos découvertes.

Induktives Grammatiklernen
Sprachentdeckung in sechs Phasen

Thema des zweiten *parcours* von *Mille feuilles*, *magazine* 6.1 sind Erfindungen. Anhand kurzer, informativer Texte erfahren die Lernenden die Entstehungsgeschichten von 35 Alltagsgegenständen. Sie verarbeiten die gewonnenen Informationen, indem sie in der *tâche* ein Kartenspiel mit dem Titel «Quiz des inventions» erstellen und miteinander spielen.

Beim Kreieren der Texte für das Quiz sind Adjektive nützlich, da sich Gegenstände damit auf geeignete Weise beschreiben lassen. Den Lernenden wird deshalb ein Fundus von Adjektiven angeboten. Damit verbunden ist die Einsicht in die grammatikalische Gesetzmässigkeit, dass das Adjektiv seine Endung dem Geschlecht des Nomens anpasst. Die Lernenden entdecken eine Art Hauptregel, die für den grössten Teil der Adjektive gültig ist, nehmen aber auch Ausnahmen wahr.

Activité F illustriert die verschiedenen Phasen der Grammatikarbeit.

Damit sich alle Lernenden aktiv am Denkprozess beteiligen können, bedarf es einer individuellen Denkphase. In Einzelarbeit untersuchen sie Beispielsätze in Schrift und Ton, in denen dasselbe Adjektiv in seiner männlichen sowie weiblichen Form verwendet wird, und notieren ihre Einsichten. ① Sie stellen fest, dass die Endung des Adjektivs anders ist, je nachdem ob es zu einem männlichen oder weiblichen Nomen gehört, und dass die beiden Formen unterschiedlich ausgesprochen und geschrieben werden. Sie können festhalten, dass man, um die weibliche Form zu bilden, der männlichen ein -e anfügt. Es hat sich gezeigt, dass Lernende bei diesem

Thema jedoch oftmals einer anderen Logik folgen als die offiziellen Grammatiken, indem sie beim Notieren ihrer Einsichten von der weiblichen Form ausgehen, die bei der Bildung der männlichen ein -e verliert. In einem nächsten Schritt wird die Regel weiter differenziert, indem die Entdeckung angelegt ist, dass sich bei Adjektiven, die auf -e enden, die männliche und die weibliche Form nicht unterscheiden.

Die Lernenden tauschen daraufhin ihre Einsichten in Partnerarbeit aus. ②

Nachfolgend werden die Erkenntnisse in der Klasse zusammengetragen und die Gesetzmässigkeiten offiziellisiert, wobei verschiedene Ansätze weiterhin Gültigkeit haben. ③

Anhand einer dritten Gruppe von Adjektiven erkennen die Schülerinnen und Schüler anschliessend, dass es auch Ausnahmen gibt. Zudem erfahren sie, wie sie Adjektivformen im Wörterbuch nachschlagen können.

Mit einem Wortschatzfundus von Nomen (Alltagsgegenständen) und Adjektiven formulieren die Lernenden daraufhin eigene Aussagen und halten diese schriftlich fest. Damit üben sie Grammatik und Wortschatz intensiv ein. ④

Beim anschliessenden gemeinsamen Korrigieren mit einer anderen Partnergruppe zusammen befassen sie sich noch einmal intensiv mit den korrekten Formen, was ihre Einsichten festigt. ⑤

Zum Abschluss der *activité* erstellen die Lernenden in der *revue* einen eigenen Gram-

Activité F

» Lis et écoute les adjectifs et les phrases.

pratique rapide magique utile nécessaire indispensable électronique moderne liquide rouge

masculin (m)	fémnin (f)
Cet objet est pratique .	Cette invention est pratique .
Ce dessin animé est magique .	Cette BD est magique .
Un ascenseur est utile .	Une chasse d'eau est utile .
Le livre électronique est moderne .	La paille est moderne .

» Complétez vos notes.

» Echangez vos découvertes en classe.

» Lis et écoute les adjectifs.

bon / bonne délicieux / délicieuse crémeux / crémeuse
gâté délicieux / délicieuse crémeux / crémeuse
gâté délicieux / délicieuse crémeux / crémeuse
gâté délicieux / délicieuse crémeux / crémeuse

long / longue gazeux / gazeuse léger / légère
long / longue gazeux / gazeuse léger / légère
long / longue gazeux / gazeuse léger / légère
long / longue gazeux / gazeuse léger / légère

» Cherchez au moins 3 autres adjectifs dans le dictionnaire. Notez la forme masculine et féminine et la traduction allemande.

noir / noire
schwarz

Activité F

» Composez des phrases avec des noms d'inventions et des adjectifs des pages 65 et 66.

La console PlayStation
Le sandwich
Le mail
Le ketchup
Le mouchoir
Le dentifrice
L'ascenseur (m)
Le Nutella
Le livre électronique
Le snowboard
Les allumettes (f pl)
L'ordinateur (m)
La poussette
La BD
Les Lego
Le chewing-gum
Le cadidie
Le puzzle
L'ours en peluche Teddy (m)
La chasse d'eau
Le shampooing
La brosse à dents
Le sé
La télévision
Le réveil
Le Coca-Cola
La souris d'ordinateur
Les lunettes (f pl)
La paille
Le Monopoly
Le dessin animé
Le cornet de glace
La crème Nivea
Le frisbee
Le papier

Le mail est utile.
L'ours en peluche est doux.
Cette invention n'est pas ronde.
Les allumettes sont sûres.

Wie viele Nomen haben auch viele Adjektive im Plural die Endung -e?
Le sandwich est bon.
Le sandwich sont bon.

» Corrigez ensemble.

» Note tes découvertes sur la langue dans la revue.

matikeintrag. ⑥ Vier entsprechende Beispiele finden sich auf Seite 36. Die selbst dargestellte Grammatikregel ermöglicht es ihnen, sich leichter an die Regelmässigkeit zu erinnern. Bei Bedarf können sie ihre *revue* auch dazu verwenden, Regeln nachzuschlagen.

Entwicklung grammatischer Bewusstheit als Teilbereich von Sprachbewusstheit

Beim induktiven Vorgehen mit seinem Ansatz des entdeckenden Lernens gewinnen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Einsichten in die Grammatik der französischen Sprache, im gleichen Zug entwickeln sie Fertigkeiten der Sprachanalyse. Diese lassen sich auf den Erwerb weiterer Sprachen übertragen, was nachfolgende Sprachlernprozesse auf geeignete Weise unterstützen kann.

Die Fähigkeit, grammatikalische Gesetzmässigkeiten zu erkennen, ist eine Teilkompetenz der Sprachbewusstheit. Im Lehrplan «Passepartout» ist dieser unter dem Titel «Bewusstheit für Sprache und Kulturen» ein eigener Kompetenzbereich gewidmet. Dazu heisst es: «Bewusstheit für Sprache [...] zu fördern heisst, Schülerinnen und Schüler anzuregen, über Sprache [...] nachzudenken, sie zu ermutigen, sprachliche Gesetzmässigkeiten, Grundmuster und Strukturen, sprachliche Variationen und Eigenheiten [...] zu erkennen. Sprachvergleiche führen zu Sprachsensibilisierung und Sprachreflexion» (Seite 10).

Während die Einsichten, die sich vor allem auf das Regelwerk der Zielsprache beziehen, im Lehrplan in Kompetenzbereich «Sprachhandeln» angesiedelt sind, wird die Entwicklung einer umfassenderen Sprachbewusstheit, die verschiedene Sprachen einbezieht, in Kompetenzbereich II – Bewusstheit für Sprache und Kulturen – beschrieben. Im Handlungsfeld «Savoir-faire/Fertigkeiten» dieses Kompetenzbereichs sind Lernaktivitäten aufgeführt, die einen induktiven Zugang zu Sprachen aufzeigen. So heisst es beispielsweise: «Sprachliche [...] Unterschiede und Ähnlichkeiten beobachten und beschreiben; Hypothesen über das Funktionieren der Sprachen [...] formulieren» (Seite 35).

Im ersten Kapitel «Didaktik der Mehrsprachigkeit» finden sich auf den Seiten 12 bis 16 zahlreiche Beispiele, wie Sprachbewusstheit durch den Einbezug mehrerer Sprachen – der Schulsprache, der unterrichteten Fremdspra-

chen, der Herkunftssprachen sowie weiterer Sprachen – gefördert werden kann.

Vertiefungsstufen in einem spiralzyklischen Aufbau

Der Lehrplan «Passepartout» beschreibt die Einsichten in grammatikalische Erscheinungsformen der französischen Sprache als spiralzyklischen Aufbau. Dabei unterscheidet er folgende Vertiefungsstufen:

3	Die Lernenden begegnen einer Struktur vorwiegend rezeptiv , das heisst in thematisch eingebetteten Hör- und Leseverstehensaktivitäten und in Handlungsanweisungen.
2	
1	

3	Die Lernenden verwenden die Strukturen mit Unterstützung (Sprachsupport in Form von Satzanfängen, Satzstrukturen, Phrasen/Chunks, kurzen Modellsätzen, Wortschatz etc.) situativ angemessen . Bei der Verwendung passieren je nach Unterstützungsangebot noch häufig Fehler. Durch induktives Vorgehen entdecken die Lernenden selber einzelne Strukturen. Teilweise sind die Einsichten sprachensübergreifend.
2	
1	

3	Die Lernenden sind in der Lage, in konkreten Aufgabenstellungen und gegebenenfalls mit Vorentlastung die Struktur aktiv und teilweise korrekt zu gebrauchen und sie mit anderen Strukturen zu verknüpfen. Bei der spontanen Verwendung passieren noch häufig Fehler.
2	
1	

Durch die Beschäftigung mit authentischen Lese- und Hörtexten begegnen die Lernenden in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* rezeptiv allen grammatikalischen Erscheinungsformen, die in altersadäquaten Texten vorkommen. Damit erreichen sie die Vorgaben des Lehrplans auf Vertiefungsstufe 1.

In den beiden Lehrmitteln werden zu gegebener Zeit jeweils bestimmte Phänomene fokussiert und als Ressourcenziele ausgewiesen, womit in der Regel Vertiefungsstufe 2 erlangt werden kann.

Im Sinne des spiralzyklischen Lernens wird eine grammatikalische Erscheinungsform später erneut thematisiert, damit die Lernenden Gelegenheit zum Wiederentdecken, Reperetieren sowie Vertiefen erhalten, und so ihre Einsichten in sprachliche Gesetzmässigkeiten erweitern können. Damit wird eine Festigung der Erkenntnisse auf Vertiefungsstufe 2 anvisiert, gelegentlich auch das Erreichen von Stufe 3.

Der spiralzyklische Aufbau wird nachfolgend am Beispiel des Themas *passé composé* illustriert. Ein weiteres Beispiel findet sich in Kapitel 7. Auf den Seiten 146 und 147 wird unter dem Titel «Progression von Sprachmitteln» aufgezeigt, wie das Thema «Fragen stellen» in *Mille feuilles* und *Clin d'œil* aufgebaut ist.

Activité A

Ch'uis tombé(e) ou je suis tombé(e)

Du singst mit den andern das Chanson «Ch'uis tombé(e)» und findest Wörter und Namen, die sich reimen.

Auf Seite 54 findet ihr ein lustiges Lied darüber, wie Mama und Papa den Vornamen ihres Kindes wählen.

Hört das Chanson. Lest die Strophen mit. Könnt ihr schon ein bisschen mitsingen?

Klicke auf der CD auf die Früchte und auf die Vornamen. Höre, wie die Wörter ausgesprochen werden. Welche Vornamen reimen sich auf die Früchte? Markiere die Vornamen mit der Farbe der Frucht.

Je suis tombé(e) dans les ...

Boris, Suzanne, Somy, Manon, Laurane, Fabrice, Jody

Ils m'ont appelé(e)

bananes, kiwis, melons, cassis

58

Mille feuilles, magazine 3.3

Der spiralkyklische Aufbau der Grammatikarbeit

Beispiel: Zeitform *passé composé*

Bereits in *Mille feuilles, magazine 3.3* begegnen die Lernenden in verschiedenen Inputtexten der Zeitform *passé composé*. Der Text eines Chansons von Gaëtan ist beispielsweise ausschließlich im *passé composé* verfasst. Er führt auf amüsante Weise ins Thema Vornamen ein. Bevor sich die Lernenden mit kulturspezifischen Gepflogenheiten der Namengebung beschäftigen, hören und singen sie das Chanson «Je suis tombé(e) dans ... , ils m'ont appelé(e) ... » und verwenden dabei laufend diese Zeitform der Vergangenheit, ohne dass diese zu diesem Zeitpunkt schon bewusst gemacht wird. Damit erreichen sie die Vorgaben des Lehrplans «Passepartout» auf Vertiefungsstufe 1, die eine vorwiegend rezeptive Begegnung in thematisch eingebetteten Aktivitäten vorsieht.

In *Mille feuilles, magazine 5.2* lesen die Lernenden ein Kapitel aus dem Buch «Le carnet de bord de Greg», das weitgehend im *passé composé* verfasst ist. Nachdem sie sich intensiv mit dem Inhalt der Geschichte befasst haben, werden sie angeleitet, Hypothesen zur Bildung des *passé composé* mit dem Hilfsverb *avoir* zu bilden, diese zu diskutieren und zu verifizieren. Anschliessend üben sie die Zeitform mit einem Lernprogramm ein, dessen Beschreibung sich auf Seite 207 findet. Die Lernenden halten ihre Einsichten in eigenen Worten in der *revue*

fest. In der *tâche* wenden sie die Zeitform beim Verfassen einer eigenen Geschichte an. Dies entspricht folgender Vorgabe des Lehrplans «Passepartout»: «Formelhafte beziehungsweise gestützte Verwendung einer Zeitform der Vergangenheit» auf Vertiefungsstufe 2 (Seite 67).

In *Clin d'œil, magazine 7.4* haben die Lernenden die Gelegenheit, die Bildung des *passé composé* mit *avoir* aufgrund eines Inputtextes wiederzuentdecken. Zudem erkunden sie die Regeln zur Bildung der Zeitform mit *être* und üben die Verbformen auf vielfältige Weise ein. Sie werden in die Strategie «Chercher des formes verbales» eingeführt, um sich bei Bedarf Unterstützung zu holen. Weiterhin bewegen sie sich laut *Référentiel* auf Stufe 2. Die erweiterten Anforderungen werden jedoch in der Beschreibung der grammatikalischen Erscheinungsform deutlich: «Regelmässige Formen und häufige unregelmässige Formen» (Seite 70).

In *Clin d'œil 8* und *9* wird das Thema weiter differenziert. Zum einen geht es um den unterschiedlichen Gebrauch der beiden Zeitformen *imparfait* und *passé composé* in der Zielsprache, zum andern darum, wie *verbes pronominaux* ins *passé composé* gesetzt werden.

Activité E

Dans le texte de Greg il y a en plus ces verbes. Le tableau vous aide à trouver les règles.

Infinitif	Passé composé
Grundform	Perfekt
décider	J'ai décidé ...

essayer	On a essayé ...
versuchen	Man hat versucht ... / Wir haben versucht ...
payer	Il a payé ...
bezahlen	Er hat ... bezahlt.
prendre	On a pris ...
nehmen	Man hat ... genommen. / Wir haben ... genommen.
finir	Il a fini ...
aufhören	Er hat aufgehört ...
dire	Il a dit ...
sagen	Er hat ... gesagt.

☆ Notez les règles.

66

Mille feuilles, magazine 5.2

Activité E

C'est allé?

Tu découvres le passé composé avec «être».

Er hat gesagt: «Bist du verrückt?» Sie sind weggegangen.

» Lisez et écoutez les phrases au passé composé avec «être».

Je suis resté à la maison. Tu es restée à l'hôtel?
Il est resté à Paris. Nous sommes restées au parc.
Vous êtes restés jusqu'au soir? Elles sont restées longtemps.

» Complétez les phrases.

Je allé à la maison. Je allée à la ville.
Tu allé en vacances? Tu allée en Italie?
Il allé à Paris. Elle allée à Lyon.
Nous allée au stade. Nous allées chez Nadia.
Vous allés à la fête? Vous allées au festival?
Ils allés au marché. Elles allées au cinéma.

Quand faut-il écrire allé, allée, allés ou allées?
» Discutez. Notez les règles.

34

Clin d'œil, magazine 7.4

Grammatik und Fehlerkultur

Auf Seite 235 wird festgehalten, dass ein stark grammatisch ausgerichteter Unterricht, der ein explizites Regelwissen einfordert, häufig zu einer Überbetonung der sprachlichen Richtigkeit und zu einer demotivierenden Form von Fehlerkorrektur durch die Lehrperson führt.

Der Lehrplan «Passepartout», der im Référentiel eine grosse Anzahl grammatikalischer Erscheinungsformen auflistet, die ins Bewusstsein der Lernenden gehoben und produktiv verwendet werden sollen, widersetzt sich in seiner Beschreibung der Vertiefungsstufen einer möglichen defizitorientierten Haltung. Er macht deutlich, dass bei der Verwendung des entsprechenden grammatikalischen Phänomens auf den Vertiefungsstufen 2 und 3 noch häufig Fehler passieren. Damit wird klargestellt, dass selbst nach intensivem Einüben einer grammatikalischen Erscheinungsform auf dem Sprachniveau, das Lernende auf der Primar- und Sekundarstufe I erreichen, ein fehlerloses Anwenden nicht verlangt werden kann und soll.

Zu unterscheiden sind in diesem Zusammenhang zwei Anwendungssituationen. Einerseits gibt es Übungen und Lernprogramme, die ein bestimmtes grammatikalisches Phänomen fokussieren. Die Lernenden haben die Aufgabe, je die gefragten Formen zu verwenden respektive einzusetzen. Hier können sie es leicht zur «Meisterschaft» bringen, weil ihre Aufmerksamkeit einzig auf die gefragten Formen gelenkt wird.

Andererseits haben die Schülerinnen und Schüler kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zu bearbeiten, wie beispielsweise eine Geschichte zu schreiben oder einen Vortrag zu einem Sachthema zu halten. Hier liegt ihre Aufmerksamkeit in erster Linie beim Inhalt, den sie wiedergeben wollen. Sie müssen dafür Wörter finden, was in der Fremdsprache eine grosse Herausforderung ist. Im Gegensatz zum Sprechen haben sie beim Schreiben Zeit, auch auf die Grammatik zu achten. Da jedoch alle Phänomene auf Wort- und Satzebene gleichzeitig im Spiel sind, ist

es eine Unmöglichkeit, alle relevanten Gesetzmässigkeiten im Auge zu haben. Selbst vorher intensiv eingeübte Phänomene werden in der freien Verwendung der Zielsprache wieder häufig fehlerhaft verwendet werden. Dies ist übrigens eine Gegebenheit, die nicht nur den Fremdsprachenunterricht betrifft, sondern auch im Unterricht der Schulsprache zu beobachten ist.

«Grammatikunterricht: Alles für der Katz?» kann man sich da fragen, wie der Titel eines Buches über Untersuchungsergebnisse beim Erwerb einer zweiten Sprache lautet (Diehl 2000). Geht man von der Annahme aus, dass der Input einer «Grammatikregel» zum Output «fehlerlose Verwendung» führt, müsste man die Frage bejahen. Wenn man hingegen die Grammatikarbeit als Beitrag sieht, den Blick der Lernenden auch für die formalen Merkmale einer Sprache zu schärfen und grammatische Bewusstheit zu entwickeln, ist Grammatikarbeit durchaus sinnvoll und unterstützt den Sprachlernprozess auf geeignete Weise (vgl. Seite 235).

In diesem Zusammenhang äussert sich Diehl dezidiert zum Thema Fehlerkultur: «Es sollte ein neues Verständnis für die Funktion von Fehlern im Spracherwerbsprozess entwickelt werden. Fehler sind Indizien für den jeweiligen Erwerbsstand der Schüler, für die Phasen, in denen sie sich befinden, und für die Prozeduren, auf die sie rekurren. Fehlerlose Texte sind eben nicht automatisch ein Indiz für Sprachbeherrschung; sie können das Ergebnis einer geschickten Kombination von Vermeidungsstrategien, Chunks und morphologischen Homonymien sein. Das Fehlertabu der Schule ist für den Zweitspracherwerb verhängnisvoll» (Diehl 2000: 382). Und Erikson hält zum Umgang mit Fehlern fest: «Eine für den Lernprozess positive Fehlerhaltung – statt der im Fremdsprachenunterricht weit verbreiteten Fehlerfixierung – kann erreichen, dass Lernende ein «Probierverhalten» entwickeln, das heisst viele Lernstrategien einsetzen und sich nicht sofort auf ein sicheres Minimum zurückziehen. Eine solche Selbstbeschränkung steht der Sprachentfaltung diametral entgegen» (Stern, Erikson et al. 1999: 63).

Clin d'œil unterstützt die Lernenden auf dem Weg zu zunehmend korrekter Sprachverwendung, indem diese beispielsweise beim Bearbeiten bestimmter schriftlicher *tâches* darauf hingewiesen werden, auf das eben «behandelte» grammatikalische Phänomen zu achten. Beim Überarbeiten eines selbst verfassten Textes können Lernende so entsprechende Formen auf ihre Richtigkeit überprüfen. Alle formalen Aspekte der Sprache gleichzeitig ins Auge zu fassen, käme wie gesagt einer totalen Überforderung gleich. Fehlerhafte Formen sollen demnach, im Sinne einer neuen Fehlerkultur, vonseiten der Lehrperson nicht sanktioniert werden. Hingegen ist es denkbar – wie in den Kriterien zur Bearbeitung respektive Beurteilung von *tâches* in *Clin d'œil* gelegentlich vorgeschlagen –, das Verwenden korrekter Formen eines einzelnen fokussierten grammatikalischen Phänomens zu honorieren (siehe auch Kapitel 13).

Schlussbemerkung

Bei aller Beschäftigung mit explizitem Regelwissen sollte nicht vergessen werden: «Es sind die Wörter und nicht die grammatischen Strukturen, die den Lernenden den ersten Zugang zu einer neuen Sprache und zu deren Analyse eröffnen» (Stern, Erikson et al. 1999: 61). Dies verdeutlicht nochmals die Gedanken zur reichen Lernumgebung, die sich in Bezug auf das induktive Grammatiklernen auf Seite 240 finden. Nur eine Fülle an Sprachmaterial ermöglicht es, dass das grammatische Funktionieren der Zielsprache erfasst werden kann.

Zudem sollte man vor lauter Regelwerk das Ziel des Französischunterrichts nicht aus den Augen verlieren: «*On n'apprend pas une langue pour la savoir, mais pour s'en servir*» (Holec, Little, Richterich 1996: 89).

Aufgaben

A | Stellenwert der Grammatik beim schulischen Fremdsprachenlernen

Über die Bedeutung expliziten Regelwissens beim gesteuerten Fremdspracherwerb wird seit Jahrhunderten diskutiert und gestritten. Schon Comenius verlangte 1657 in seiner *Didactica magna*: «Jede Sprache muss mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt werden.» Und er fügt an: «Regeln müssen jedoch den Gebrauch unterstützen und befestigen.»

Aufgabe

Reflektieren Sie Ihre Erfahrungen beim schulischen Erwerb der *ersten* Fremdsprache.

- » **Wie haben Sie den Umgang mit Grammatik damals erlebt?**
- » **Was hat Sie beim Sprachenlernen besonders unterstützt?**
- » **Was haben Sie in Bezug auf Ihren Lernprozess eher hinderlich erlebt?**
- » **Wie könnten sich Ihre Erfahrungen auf das eigene Unterrichten auswirken?**

B | «Bekömmlicher» Grammatikunterricht

Bleyhl schreibt 1999 in seinem Artikel «Holzwege des Fremdsprachenunterrichts»: «Der traditionelle Grammatikunterricht verstößt auch gegen elementare Gesetze der Logik. Die traditionelle Schulgrammatik beschreibt Sprache und verfährt, als ob diese Beschreibung eine Erklärung für das Verhalten eines Sprechers sein könnte, als ob sie psychologische Realität besäße. Sie tut so, als ob die Beschreibung, dass die Sonne im Osten auf- und im Westen untergeht, eine Erklärung dafür wäre, dass sich die Sonne so verhält. Ein Unterricht, der nach diesem Strickmuster verfährt, gibt dem Hungernen die Speisekarte zu essen statt der Speise und beklagt sich hinterher, dass die Lerner Leibscherzen haben und nicht mehr essen wollen» (Bleyhl 1999).

Aufgabe

Wie sollte der Umgang mit Grammatik im schulischen Fremdsprachenunterricht angelegt sein, damit die Lernenden beim Sprachenlernen auf geeignete Weise unterstützt werden?

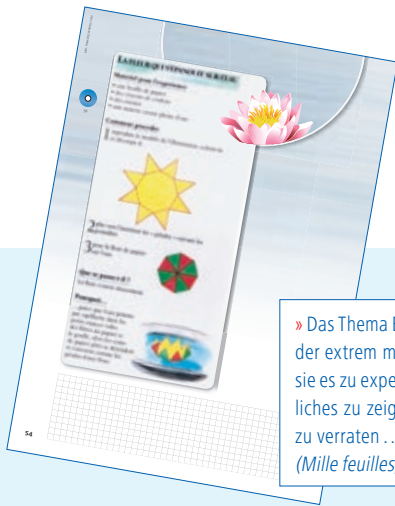
C | Deduktives versus induktives Verfahren

Es gibt unterschiedliche methodische Wege, um zu neuen Einsichten zu gelangen. Meist wird zwischen deduktiven und induktiven Verfahren unterschieden.

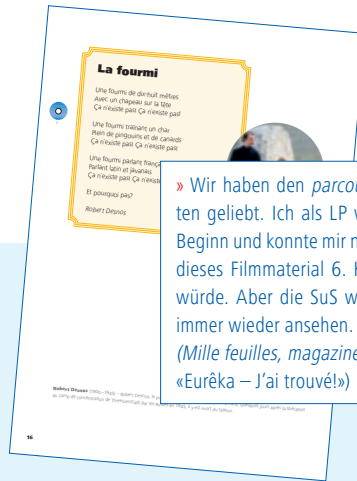
Aufgabe

Beschreiben Sie deduktives und induktives Verfahren im Grammatikunterricht.

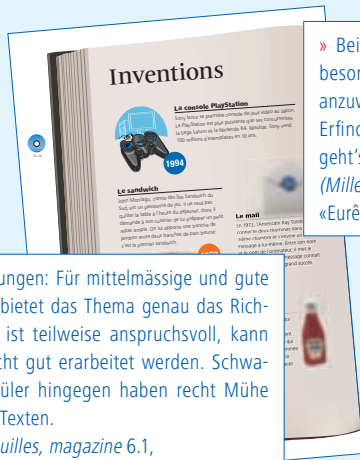
Welches Lernpotenzial eröffnet sich durch einen induktiven Zugang zur Grammatik?



» Das Thema Experiment hat die meisten Kinder extrem motiviert. In diesem Alter lieben sie es zu experimentieren, einander Erstaunliches zu zeigen oder auch mal etwas nicht zu verraten ...
(Mille feuilles, magazine 5.1, «C'est le pied!»)



» Wir haben den *parcours* mit den Gedichten geliebt. Ich als LP war sehr kritisch zu Beginn und konnte mir nicht vorstellen, dass dieses Filmmaterial 6. Klässler ansprechen würde. Aber die SuS wollten die Gedichte immer wieder ansehen.
(Mille feuilles, magazine 6.1, «Eurêka – J'ai trouvé!»)



» Bei den Erfindungen waren die Kinder besonders motiviert, alle ihre Strategien anzuwenden, um möglichst viel über diese Erfindungen zu erfahren. Authentischer geht's nicht mehr!
(Mille feuilles, magazine 6.1, «Eurêka – J'ai trouvé!»)

» Erfindungen: Für mittelmässige und gute Schüler bietet das Thema genau das Richtige. Es ist teilweise anspruchsvoll, kann aber recht gut erarbeitet werden. Schwache Schüler hingegen haben recht Mühe mit den Texten.
(Mille feuilles, magazine 6.1, «Eurêka – J'ai trouvé!»)



» Die Texte des *parcours* «Quelle question!» waren eher einfacher. Sie waren relativ kurz und darum trauten sich die Schüler auch an die Texte heran. Die Bilder machten es für sie zudem noch einfacher und sie konnten wirklich gut raten und erraten beziehungsweise Vermutungen anstellen, worum es bei den einzelnen Texten geht.
(Mille feuilles, magazine 6.2, «T'es chiche?»)

» *Parcours 1* = in Ordnung. Interesse und Motivation können aufgebaut werden, aber es braucht dazu immer auch eine LP, die das so vermittelt ...
(Mille feuilles, magazine 6.2, T'es chiche?)



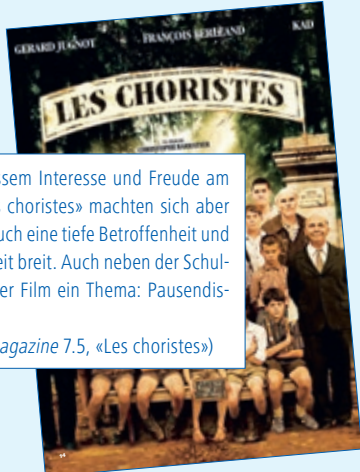
» Christoph Kolumbus ist ein Superthema. Die Schüler/Innen sind sehr motiviert. Der Film ist dazu eine schöne Einleitung.
(Mille feuilles, magazine 6.2, «T'es chiche?»)



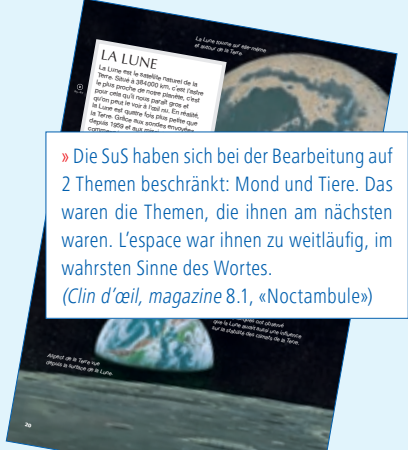
» Die SuS zeigten grosses Interesse an den Kunstwerken, und es entstanden recht interessante Diskussionen, insbesondere beim Gemälde von Salvador Dalí.
(Clin d'œil, magazine 7.2, «Biz'Art!»)



» Teilweise waren die BDs schwer verständlich. Die SuS waren jedoch sehr motiviert, die BDs zu lesen. Dies ist ein Medium, das sie sehr anspricht.
(Clin d'œil, magazine 7.3, «Fastoche!»)



» Neben grossem Interesse und Freude am Spielfilm «Les choristes» machten sich aber gleichzeitig auch eine tiefe Betroffenheit und eine Traurigkeit breit. Auch neben der Schulstunde war der Film ein Thema: Pausendiskussionen.
(Clin d'œil, magazine 7.5, «Les choristes»)



» Die SuS haben sich bei der Bearbeitung auf 2 Themen beschränkt: Mond und Tiere. Das waren die Themen, die ihnen am nächsten waren. L'espace war ihnen zu weitläufig, im wahrsten Sinne des Wortes.
(Clin d'œil, magazine 8.1, «Noctambule»)

Das Handbuch ermöglicht einen wissenschaftlich fundierten Einblick in den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik. Auf diesen Grundlagen basieren die beiden Französisch-Lehrmittel «Mille feuilles» und «Clin d'œil». Um deren didaktisches Konzept sicht- und greifbar zu machen, werden die einzelnen theoretischen Aspekte mit zahlreichen Beispielen aus den Lehrwerken illustriert. Die Aufgaben, die die einzelnen Kapitel abschließen, laden dazu ein, die Lektüre zu reflektieren und zu vertiefen.

Esther Sauer, Primarlehrerin und Fremdsprachendidaktikerin in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, und Dieter Wolff, emeritierter Professor für Anwendungsbezogene Sprachverarbeitung und Didaktik der Englischen Sprache mit Forschungsschwerpunkten wie Schulischer Zweitspracherwerb, Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik oder Zweitsprachliches Verstehen, beschäftigen sich seit vielen Jahren mit dem Thema des Sprachenlernens. Sie gehörten beide zum Entwicklungsteam der Lehr- und Lernmaterialien «Mille Feuilles» und «Clin d'œil» – Esther Sauer als Autorin, Dieter Wolff als wissenschaftlicher Berater.

FAIR KOPIEREN!
URHEBERRECHT
ACHTEN.

www.fair-kopieren.ch

schul plus
verlag



Art.-Nr. 888962
ISBN 978-3-292-00862-6

9 783292 008626