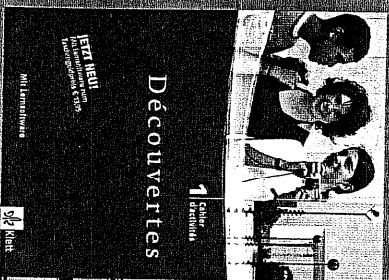


Vive la révolution!

Liberté, Egalité, ... Cahier!



ISBN 3-412-53282-2

JEZT NEU:

Découvertes Cahier d'activités
mit Lernsoftware* zum
Taschengeldpreis von **13,95 €**
*Kommunikationstrainer

13,95 €



ISBN 3-412-53292-9

JEZT NEU:

Tous ensemble Cahier d'activités
mit Lernsoftware* zum
Taschengeldpreis von **13,95 €**
*Kommunikationstrainer

13,95 €

Bestellung und Beratung bei Klatt:

Ernst Klatt Verlag, Postfach 1024/45, 70022 Stuttgart
Telefon 07141-6672-3331, Telefax 07141-6672-2080

französisch heute • 36. Jg. • 2005 • Heft 2

Herausgeber: Hélène Martinez, Franz-Joseph Meißner, Jürgen Mertens und Marcus Reinfried

Koordination des Themenhefts: Hélène Martinez

Internet: www.fcpf.de

Themenheft

Lehrwerke zwischen Qualitätssicherung, Praxis und Markt

Hélène Martinez

Avant-propos 108

Hélène Martinez

Lehrwerke auf dem Prüfstand:
Ist ein Lehrbuch immer ein Lernbuch? 110

Andreas Nieweler

Wie entstehen Lehrwerke? 124

Christiane Föcke

Apprendre le français avec ...
Aktuelle Lehrwerke für den Französischunterricht in Realschulen und Gesamtschulen 134

Michael Koenig

Grammatikübungen unter der Lupe
Impulse für die Lehrwerkplanung und die Unterrichtsebene 148

Franz-Joseph Meißner

Evaluation durch Lernende
Eine Strategie zur Lernrauminszenierung und zur Lehrwerksplanung 178

Magazinteil

Rezensionen 198

Mitteilungen 206

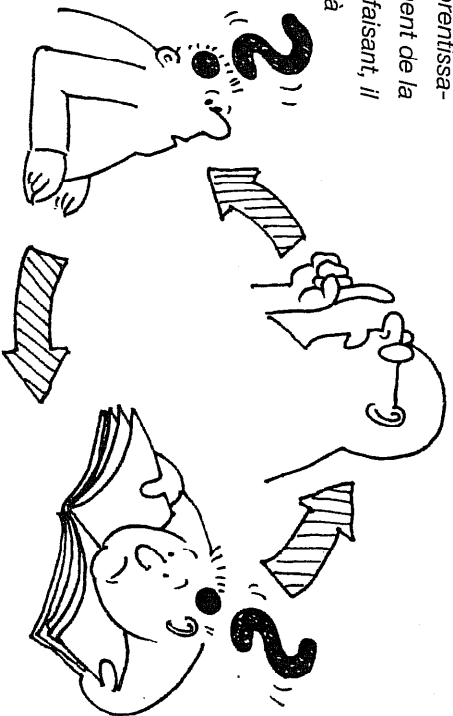
Autoren und Impressum 209

Grammatikübungen unter der Lupe

Impulse für die Lehrwerksplanung und die Unterrichtsebene

→ Französisch heute 2 (2005): 148 – 176

*De la théorie à la pratique:
partant de l'hypothèse
selon laquelle la grammaire
reste un point névralgique
de l'enseignement
des langues, l'auteur présente
une série de principes
et propose des types
d'exercices susceptibles
d'améliorer l'apprentissage
et l'enseignement de la
grammaire. Ce faisant, il
invite le lecteur à
l'analyse des activités
grammaticales.*



Vorbemerkung

Die folgende Grafik stellt – zugegeben etwas überzogen – den Teufelskreis der Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht dar: Der Lehrer erklärt mit viel Engagement und Wissen eine grammatische Regel, die Schüler hören interessiert, aber verständnislos zu, versuchen sich dann in ihrem Lehrwerk zu Hause genauer zu informieren, ebenfalls häufig erfolglos, usw. Die Grafik wurde vor bereits 15 Jahren in einer Fernstudieninheit zum Thema „Grammatik lehren und lernen“ publiziert (Funk & Koenig 1991).

Michael Koenig – Grammatikübungen unter der Lupe

Bei der Analyse von Unterricht erscheinen Unterrichtsphasen mit grammatischen Schwerpunkten noch heute problematisch: Der Sprechanteil von Lehrenden ist überproportional hoch, die Dynamik des unterrichtlichen Geschehens sinkt drastisch, und Zuversicht, Motivation sowie Sprechanteil und -bereitschaft auf Seiten der Lernenden nehmen wahrnehmbar ab. Sicherlich sind bei diesem häufig zu beobachtenden Phänomen zahlreiche personale (d. h. den Lehrer oder die Lerner betreffende) sowie situative Faktoren beteiligt. Geht man aber davon aus, dass das Lehrwerk den Fremdsprachenunterricht immer noch nach wie vor dominiert, bestimmt und dass nach Hutchinson & Torres (1994) Lehrmaterialien auch als „agents of change“ wirken können, dann stellt sich die Frage, was Lehrwerke dazu beitragen, den oben beschriebenen Teufelskreis zu durchbrechen.

Der folgende Beitrag will dazu u. a. zwei Themenschwerpunkte aus der aktuellen Fachdiskussion zur Arbeit mit grammatischen Schwerpunkten näher beleuchten, diese vorwiegend mit konkreten praktischen Beispielen illustrieren und ihre Bedeutung für eine Lehrwerkgestaltung herausstellen. Eine intensivere Erarbeitung und Durchdringung des Themas kann bei Interesse mit Hilfe der Literaturliste erfolgen.

In einem ersten Teil sollen grundlegende Übungsprinzipien zu einer Veränderung der Grammatikarbeit vorgestellt und analysiert werden. Diese Prinzipien beziehen sich vorwiegend auf Übungsansätze, die die Entwicklung von ‚Flüssigkeit‘, ‚Automatisierung‘ und das implizite Verarbeiten von Strukturen unterstützen. Ein zweiter Teil befasst sich ergänzend dazu mit neueren Überlegungen zu eher formlöseren Aktivitäten und beschreibt Übungstypen, die die Sprachbewusstheit der Lerner fördern. Abschließend sollen Fragen zur Analyse von Lehrwerkübungen und -aktivitäten der Lehrenden, aber auch Lehrwerkautoren für eine Begutachtung ihrer Materialien sensibilisieren.

1. Übungsprinzipien

Die folgenden ausgewählten prinzipiellen Überlegungen ergeben sich aus der Beobachtung und Analyse zahlreicher Unterrichtsstunden im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen, in denen das Zusammenwirken von Lehrwerkvorgaben und dem daraus entstandenen Unterricht Gegenstand kritischer Reflexion war.

1.1 Prinzip: Üben vs. Testen

Analysiert man ‚Grammatikübungen‘ in den Lehrwerken, so fällt auf, dass es sich in den überwiegenden Fällen eigentlich gar nicht um Übungen handelt in dem Sinn, dass die Lerner damit eine neue Struktur, z. B. durch Wiederholung, schneller und sicherer verarbeiten (vgl. Segemann 1997), sondern um eine relativ rasche Aufforderung an die Lerner, neue Strukturen reproduktiv oder produktiv nachzuweisen.

Ein Beispiel zur Vertiefung dieser These: Sie haben mit Ihren Schülern das Thema Präpositionen durchgenommen und wollen nun dazu eine Lückenübung entwickeln. Gegeben sei der folgende Satz: *Die Katze liegt auf dem Tisch.* An welcher Stelle würden Sie die Lücke einfügen?

Michael Koenig

Abb. 1: ‚Teufelskreis‘ der Grammatikinstruktion (Funk & Koenig 1991: 115)

Das Ergebnis aus zahlreichen Fortbildungsseminaren zeigt, dass über 90% der Lehrenden die folgende Lösung anbieten: *Die Katze liegt auf _____ Tisch.*

Damit wurde spontan und instinktiv die schwierigste mögliche Lücke für den Satz erzeugt, und damit eine 'Übung', die in ihrem Charakter vorwiegend 'defizitorientiert' ist, d. h., dass die Lerner wahrscheinlich einen Fehler machen werden, wenn sie nicht schon sowieso die unterschiedlichen sprachsystematischen Anforderungen, die hier von ihnen verlangt werden (Kenntnis des Artikels von *Tisch*, *liegt* wird vom Dativ gefolgt, der Dativ von *der* ist *dem*) beherrschen. Das Vorgehen hat hier eindeutig Testcharakter, da alle Parameter als vom Schüler bekannt vorausgesetzt und überprüft werden. 'Üben' würde dagegen bedeuten, dass die Lernenden sprachliche Formen, über die sie schon verfügen, mit der neuen Struktur so verbinden können, dass sie den Satz 'erfolgsorientiert' ergänzen können. Alternativen zu der klassischen Lücke wären also: a) *Die _____ liegt auf dem Tisch* (die Orange, die Oma, die Flasche...) oder b) *Die Katze _____ auf dem Tisch* (liegt, sitzt, tanzt, sitzt...). Hier könnten die Schüler sich also lexikalisch kreativ einbringen und würden das eigentliche Lernziel 'auf dem Tisch' praktisch indirekt und nebenbei mit üben.

Eine Analyse von Übungen in Lehrwerken würde, wie eingangs schon angedeutet, sehr schnell zeigen, dass die überwiegende Zahl den erwähnten Testcharakter aufweist. Börner (2000, 2002) hat mit Hilfe von Laut-Denk-Protokollen anschaulich gezeigt, auf welcher unterschiedlichen Ebene dann Lerner mit solchen Grammatikübungen Probleme haben und dass eine 'mechanische' Lösung, die die kommunikative Bedeutung von Aussagen weitgehend ignoriert und zu allerlei kognitiven 'Irrwegen' führt, die Folge ist. Ein Grund für die Häufigkeit dieser Angebote in Lehrwerken und im Unterricht ist sicherlich, dass man 'das Häufig immer so gemacht hat' und dass dieses 'Muster' sich einfach perpetuiert. Dabei mangelt es an theoretisch-empirischen Belegen, weshalb und wie diese traditionellen Lückenübungen das Lernen tatsächlich unterstützen. Ein Desiderat, dem sich erst in den letzten Jahren in Forschungsaktivitäten (teilweise in Zusammenhang mit formfokussierenden Aktivitäten) gewidmet wird.

Alternativen dazu wären Aktivitäten, die den Lernenden vor der eigentlichen (Re-)Produktion zunächst eine möglichst große Anzahl von 'guten' Modellen grammatischer Strukturen liefern, diese also im 'Input' erleblich erhöhen, und die Lerner zunächst auf einer eher bedeutungsorientierten Ebene arbeiten lassen, wie das folgende Beispiel auf Seite 151 zeigt. Dieses Beispiel vermittelte zwei weitere Prinzipien, die bei einer Erstellung von Übungen zu beachten wären:

1.2 Prinzip Personalisierung

Die Aussagen und Beispiele sind 'personalisiert', d. h. sie haben etwas mit der aktuellen Situation der Lerner zu tun. Wahrscheinlich kann jeder Lerner eine oder zwei Aussagen aus seiner Sicht sinnvoll und 'authentisch' vervollständigen (zur personalen Authentizität vgl. Newby 2000: 16). Allzu häufig sind Lerner ja gezwungen, sich über weite Strecken mit Lehrwerks-personen oder -texten zu befassen, über diese irgendwelche Aussagen zu formulieren, und sie kommen selten ausreichend dazu, über eigene Interessen, Bedürfnisse oder sie interessierenden Themen und Situationen zu sprechen.

1.1 Können Sie aus diesen Satzteilen Sätze machen? Schreiben Sie drei Sätze auf, die auf Sie zutreffen, und lesen Sie sie vor.

Ich habe (keine) Angst,	die Hausaufgaben zu machen.
Es ist notwendig,	im Unterricht etwas zu sagen.
Ich habe oft (keine) Zeit,	im Kurs aufzupassen.
Es ist (nicht immer) leicht,	die Grammatik zu verstehen.
Ich versuche,	mehr in Gruppen zu arbeiten.
Es ist (nicht) schwierig,	laut zu sprechen.
Ich habe manchmal (keine) Lust,	die Kassetten zu verstehen.
Ich bemühe mich,	immer pünktlich zu sein.
Ich habe oft (nicht) die Möglichkeit,	zu Hause zu arbeiten.
Es ist wichtig,	einen Fehler zu machen.

Beispiel:

Ich habe keine Angst, im Unterricht etwas zu sagen.

Abb. 2: Bedeutungsorientiertes Flüssigkeitstraining (Punk, Koenig & Strätz, 1991: 20)

1.3 Prinzip Erfolgsorientiertheit vs. Defizitorientiertheit

Die Aussagen sind so gestaltet, dass im Prinzip 'nichts passieren' kann. Alles ist vorhanden, keine Lücken müssen ausgefüllt werden. Der Fokus der kognitiven Arbeit liegt auf der Bedeutung, die die Aussagen transportieren, und die formalen Aspekte werden in der variierten Repetition implizit und vielfach mitgedacht, -gelesen, -gehört etc. Solche Ansätze können als Ausgangspunkt einer Sequenz die Schüler 'mit Leichtigkeit' und ohne größere Lehrerrintervention in eine unbekanntere Struktur einführen. Sie erhalten eine große Anzahl sinnvoller Beispiele für die neuen Formen, aus denen sich dann im weiteren Verlauf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und letztlich sprachsystematische Zusammenhänge ableiten lassen.

Ein zentraler Unterschied von Übungen im Vergleich zu Testitems ist die Möglichkeit, die Spracharbeit mit Hilfen zu unterstützen. Dies reicht von der hier beschriebenen flüssigkeitsorientierten, bedeutungsfokussierenden Übungsanlage bis hin zu zusätzlichen Angaben in den 'Lücken' oder einer begleitenden Vorgabe richtiger Formen, die die Lerner sicherer zu einer korrekten Lösung führen können.

Auf der Unterrichtsebene führen solche Ansätze zu einer relativ raschen sprachlichen Reaktion der Lerner; die Lehrenden müssen nicht ständig neue Beispiele 'frontal' präsentieren und diskutieren, denn es sind ja genügend Modelle vorhanden. Leider lassen sich auch solche Übungsformen eher selten nachweisen.

1.4 Prinzip Lerneraktivierung in Prozessen vs. Produktorientiertheit

Im Sinne der Unterstützung von Lernprozessen gegenüber der Fokussierung auf Lernprodukte können Lehrmaterialien die Schüler durch die Anlage von Sequenzen zur Unterstützung der Sprachbewusstheit und der Metakognition anregen. Mit anderen Worten: sie können die Schüler an der Erarbeitung von Regelformulierungen beteiligen, ohne das fertige Produkt

(die Regel) gleich anzubieten, wie dies in den üblichen Grammatikkästen mit den vorgefertigten Regel Darstellungen immer noch die Norm zu sein scheint. Wenn auch in der Literatur die Überlegenheit solcher Verfahren nicht eindeutig nachgewiesen ist, so kann doch davon ausgegangen werden, dass ein Nachdenken über Sprache und das Analysieren von Beispielen mit dem Ziel, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen und diese zu systematisieren, die Aufmerksamkeit der Schüler in einem hohen Maß fördert.

Dazu ein Beispiel aus einem Regelfindungsprozess mit italienischen Lernern: Gegeben waren durcheinander gewürfelte Beispielsätze zur Negation im Französischen mit der Aufgabe, eine entsprechende Grammatikregel zur Negation zu formulieren:

- En France, les élèves ont classe l'après midi.
- En Allemagne, les élèves ne font pas leurs devoirs le soir.
- En Allemagne, les élèves n'ont pas classe l'après-midi.
- En France, les élèves font leurs devoirs le soir.
- usw.

Nach einer Phase der Zuordnung über inhaltliche Impulse (*En France/En Allemagne* etc.) erarbeiteten die Lerner über einen systematischen Vergleich der Sätze die Regel.

Neben den üblichen traditionellen langatmigen und terminologiebeladenen verbalen Erklärungsmodellen, die auch immer wieder im Unterricht für Verwirrung und Unverständnis bei den Schülern führen, entstand in einer Lernergruppe folgende Lösung:



Abb. 3: Von der Lernergruppe „gefundene“ Regel zur Negation im Französischen

Dies zeigt, dass Lerner sehr wohl in der Lage sind, einfache, verständliche, kreative und auch visuell beeindruckende mnemotechnisch wirksame Regeln zu finden. Vergleichen Sie bitte die 'Lernerfreundlichkeit' des Vorschlags der italienischen Gruppe mit der Darstellung in einem aktuellen Lehrwerk:

§ 23 Die Verneinung mit ne ... pas

La négation avec «ne ... pas»

Sophie ne travaille pas pour le journal.

Im Französischen besteht die Verneinung aus zwei Wörtern. Das konjugierte Verb wird direkt von ne ... pas (= nicht) eingerahmt, d. h. ne steht vor dem Verb, pas hinter dem Verb. Steht das Verb im Infinitiv, wird ne pas davor gestellt, z. B. ne pas aimer.

Vor Vokal und stummem h wird ne zu n'.

Example: j'aime → je n'aime pas

Welch eine Verschwendung. Zwei französische Wörter für ein NICHT. Moment mal, es sind zwar zwei Wörter, aber doch nur fünf Buchstaben.

§ 25 Die Wortstellung im einfachen Aussagesatz

Abb. 4: Regelpräsentation zur Negation (Belaval-Nink et al. 2004: 159)

Dem möglichen Einwand, dass viele Schüler nach vorformulierten Regeln verlangen, könnte dadurch begegnet werden, dass ja die meisten Lehrwerke (meist in einem Anhang am Ende des Lehrbuchs) zusammenfassende Grammatikdarstellungen anbieten, an denen sich unsichere Lerner orientieren können. Aber wie an dem Beispiel zur Negation erkennbar, könnte auch hier noch mehr mnemotechnische Phantasie der Autoren einem Verstehens- und Behaltensprozess dienen. Eine Aufgabe von Lehrwerken wäre, die Schüler für eine solche strategisch motivierte Aktivität vorzubereiten und 'Regelfindungsprozesse' zu ausgewählten Strukturen anzuleiten. Ein Beispiel für eine lernerfreundliche Beschreibung des Prozesses finden Sie im Anhang 1 (Funk et al. 1996: 104).

1.5 Prinzip Konstruktion (Vertrauen in die Kompetenzen der Lerner) vs. Instruktion durch die Lehrenden

Einführend eine Beobachtung aus einem Unterricht Deutsch als Fremdsprache für indische Lerner: Thema ist die Einführung des „weil-Satzes“. Die Lehrerin schreibt den folgenden Satz (ohne Worte!) an die Tafel: *Rajev cooks rice, because he is hungry*. Schon während die Lehrerin schreibt, fangen einige Lerner an, den Satz zu übersetzen, die Lehrerin notiert fortlaufend die richtigen Satzteile an der Tafel. Zunächst noch mit fehlerhafter Wortstellung („weil er hat Hunger“), dann durch Zuruf von Mitlernern korrigieren sich die indischen Lerner immer genauer, bis sogar einem Lerner die Yokabel *hungry* einfällt und die Lehrerin bestätigend nickt. Nach ca. 2 Minuten skandiert die ganze Gruppe stolz den richtigen Satz auf Deutsch und verfolgt aufmerksam die signalgrammatische Unterstützung der Regel an der Tafel:

Rajev cooks rice, because he is hungry.
Rajev kocht Reis, weil er hungrig ist.

Was kann man aus diesem Vorgehen lernen? Zunächst einmal hat sich die Lehrerin an der sprachlichen Vorerfahrung der Lerner in mehrfacher Weise orientiert: Sie konnte davon ausgehen, dass alle Linder über die Bezugssprache Englisch verfügen und ihnen Kausalkonzepte

bekannt sind. Außerdem hat sie darauf vertraut, dass manche Lerner wahrscheinlich im Alltag die „weil – Konstruktion“ schon irgendwo wahrgenommen haben. Im kollaborativen interaktiven Prozess konnten die Lerner also den Satz auch auf Deutsch korrekt formulieren ohne jegliches sprachliches Eingreifen der Lehrerin, wenn man von einer bestätigenden Kopfbewertung auf die Nennung von *hungry* absieht.

Das folgende Beispiel auf der Materialebene zur Einführung des 'dass-Satzes' entstammt einem (vom Lehrwerk abweichenden) Einstieg einer Praktikantin mit einer heterogenen Lerngruppe und der Berücksichtigung von vorausgesetzten Englischkenntnissen:

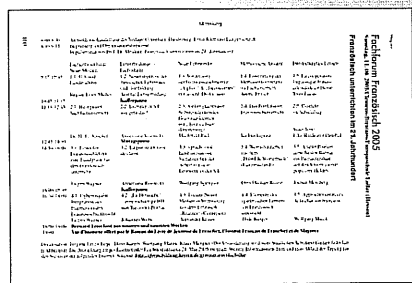
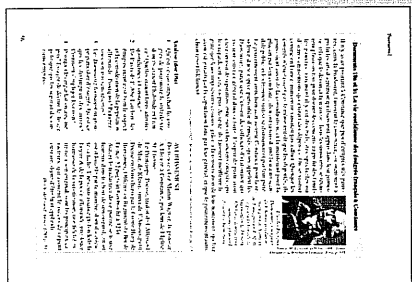
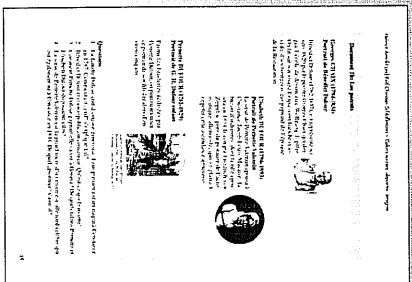
1. Zuordnungsübung: Ordne die Sätze richtig zu!

- a) Jane: „I like music.“
 - b) Brian: „I have bought new shoes.“
 - c) Mary: „I'm a filmstar.“
 - d) Peter: „I want to play football.“
 - e) Herr Rain: „My name is Bob.“
-
- sagt, dass sie ein Filmstar ist.
 - sagt, dass er neue Schuhe gekauft hat.
 - sagt, dass er Fußball spielen will.
 - sagt, dass sie Musik mag.
 - sagt, dass sein Name Bob ist.

Abb. 5: Einführung in den „dass-Satz“ unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit

Auch hier kann über das Wahrnehmen der neuen Struktur in den vielen Beispielen eine rasche Wahrnehmung, ein zügiger Gebrauch der neuen Formen erfolgen und sogar die Regelfindung von den Lernenden eigenständig erarbeitet werden.

Deutsch als Fremdsprache in deutschsprachigen Ländern sieht sich in der Regel mit dem Problem heterogener Ausgangssprachen konfrontiert, die beschriebene Situation ist also ein Sonderfall. Anders verhält es sich mit Lehrmaterialien, die sich an eine sprachhomogene Lerngruppe wenden, wie z. B. Französisch für deutschsprachige Lerner. Hier bieten sich zahlreiche Möglichkeiten an, Strukturen im Vergleich zur Muttersprache oder zu einer schon gelernten Fremdsprache über die konventionellen Übersetzungsübungen hinaus auch in der Bewusstmachung grammatischer Sachverhalte zu thematisieren (vgl. auch Meißner et al. 2004). Die Muttersprache könnte hier dazu dienen, die Metakognition zu fördern, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu reflektieren und so den Erwerbsprozess ohne eine dominierende pädagogische Intervention durch die Lehrenden zu beschleunigen. Das überwiegende Prinzip



FRANZÖSISCH heute im Abonnement

Abo und Mitgliedschaft

FRANZÖSISCH heute ist das Verbandsorgan der Französischlehrerinnen und Französischlehrer (VdF).

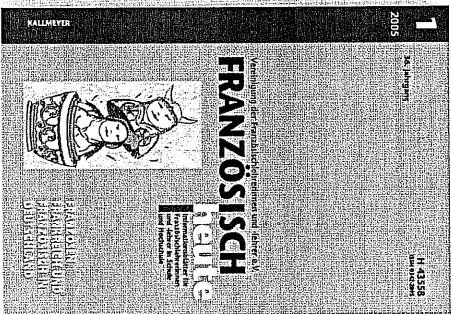
FRANZÖSISCH heute steht allen Kontexten des Französischunterrichts offen gegenüber, von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung und zum Studium. Fachdidaktische und unterrichtsrelevante Fragen und Beiträge „aus der Praxis – für die Praxis“ bilden das Fundament dieser Zeitschrift. Der Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik und erst recht der Französischunterricht brauchen eine starke Interessenvertretung, fachpolitische Abstimmung ist fehl am Platz. Die VdF steht bei der Vertretung fachlicher Interessen engagiert an der Seite der Französischlehrerinnen, deshalb: Abonnieren Sie nicht nur FRANZÖSISCH heute – werden Sie zugleich Mitglied in der VdF!

Unser Service für Sie:

Sie werden Mitglied in der Vereinigung der Französischlehrerinnen und Französischlehrer e.V. und beziehen regelmäßig die im Mitgliedsbeitrag eingeschlossene Fachzeitschrift FRANZÖSISCH heute. Der Jahresmitgliedsbeitrag von € 26,- zzgl. Versandkosten wird über die Jahresabonnementsrechnung erhoben.

Das reguläre Jahresabonnement von FRANZÖSISCH heute kostet € 28,- für vier Ausgaben im Jahr zzgl. Versandkosten bei einer Mindestbestelldauer von einem Jahr.

Bestellen Sie ein kostenloses Probeheft mit dem Faxbestellschein in diesem Heft!



Kallmeyer



Tel. 05 11 / 4 00 04 - 175 | Fax 05 11 / 4 00 04 - 176 | www.kallmeyer.de
 E-Mail: info@kallmeyer.de | Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2005.
 Für Ihre Bestellung nutzen Sie bitte den Faxbestellschein in diesem Heft.

FAX-BESTELLSCHEIN

Kunden-Nr. (falls vorhanden)

Name

Vorname

5047

Fax-Nr.: 05 11/4 00 04 - 176
Oder im Briefumschlag an:

Schulart / Schulstufe / Fächerkombination

Straße/Haus-Nr.:

Kallmeyersche

Verlagsbuchhandlung

Vertrieb Frau Neubauer

Postfach 10 01 34

30917 Seelze-Velber

Name

PLZ / Ort

Datum

Teil / Fax / E-Mail

Datum

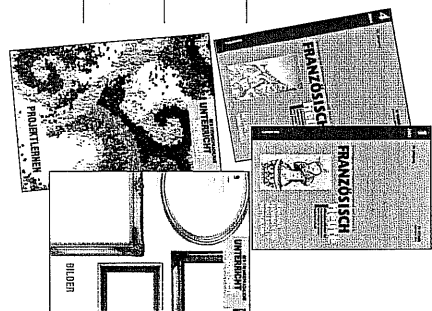
2. Unterschrift
Mit meiner zweiten Unterschrift genehmige ich dem Friedrich Verlagsservice, mich zu Fragen meiner Bestellungen bzw. zu Informationszwecken telefonisch, per Fax oder per E-Mail zu kontaktieren.
Wenn Sie künftig unsere interessanten Angebote nicht mehr erhalten möchten, können Sie bei uns der Verwendung Ihrer Daten für Werbezwecke widersprechen.

Unterschrift

2. Unterschrift

Abonnement - Bestellung

bitte ankreuzen!	Direkt-Abo für Schnellentschlossene	Probe-Abo zum Kennenlernen
Französisch heute, 4x jährlich, Abo-Preis € 28,-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht Französisch, 6x jährlich, Abo-Preis € 63,-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unterricht Spanisch, 4x jährlich, Abo-Preis € 48,-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



DIREKT-ABO: Sie erhalten die angekreuzte Zeitschrift regelmäßig zum gültigen Jahres-Abo-Preis.

PROBE-ABO: Sie erhalten die aktuelle Ausgabe der angekreuzten Zeitschrift(en) kostenlos! Wenn Sie nicht überzeugt sind, informieren Sie uns bis 14 Tage nach Erhalt des Heftes schriftlich, dass Sie nicht weiterlesen möchten. Hören wir nichts von Ihnen, erhalten Sie die Zeitschrift(en) regelmäßig zum gültigen Jahres-Abo-Preis.

Bezugsbedingungen: Die Mindest-Abo-Dauer beträgt ein Jahr. Sie können das Abo bis sechs Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich kündigen. Die Lieferung erfolgt mit einer Rechnung. Preise zzgl. Versandkosten, Stand 2005.

Mitgliedschaft

Ja, ich werde ab sofort ab _____ 200_.

Mitglied der Vereinigung der Französischlehrerinnen und Französischlehrer (VdF) e. V. und beziehe die im Mitgliedsbeitrag eingeschlossene Zeitschrift Französisch heute. Der Jahresmitgliedsbeitrag von € 26,- bzw. € 16,- (für Kolleginnen und Kollegen im Ruhestand, Studierende und Referendare (bitte Nachweis belegen)) wird über die Jahresabonnementsrechnung der Zeitschrift Französisch heute im Auftrag der Französischlehrerinnen und Französischlehrer (VdF) e. V. durch den Verlag erhoben.

Michael Koenig – Grammatikübungen unter der Lupe

der Einsprachigkeit in den Arbeitsanweisungen von Übungen in den meisten Lehrwerken führt häufig zu einer leider sehr reduzierten, knappen Lernersprache und verjagt damit Möglichkeiten bei der Hilfe zum mentalen Aufbau von komplexeren Szenarien und Situationsen, in denen sich die Lerner als 'handelnde' Subjekte erfahren könnten.

1.6 Prinzip Lernende als Produzenten vs. Lernende als Konsumenten / Prinzip 'echte' kommunikative Aufgaben vs. Drills

Eine willkürlich aufgeschlagene Doppelseite eines aktuellen Lehrwerks für deutsche Französischlerner zeigt, wie die Rolle der Lerner in Übungsanweisungen häufig auf 'Befehlsempfänger' und ein reines 'Reagieren' ohne Einbeziehung individueller Bedürfnisse oder Interessen, also ohne 'personale Authentizität', beschränkt ist (zur Frage von Modellierungen von Lernenden vgl. Ellis 2001b).

Hier eine Auswahl der Arbeitsanweisungen:

Répondez aux questions. / Complétez les phrases avec... / Faites des phrases. / Répondez aux questions. Utilisez la négation. / Faites des phrases et utilisez la négation. / Faites des phrases avec le verbe „faire“.

Die dazugehörigen Aktivitäten sind zwar in der Regel auf Inhalte der jeweiligen Einheit bezogen, vorwiegend auch in einen kommunikativen Kontext integriert, dennoch entsteht der Eindruck von überwiegend kommunikativen Drills. 'Echte' kommunikative Aufgaben basieren auf der Überlegung, dass die Gesprächspartner in der Kommunikation unter anderem auch etwas aushandeln, von dem sie nicht schon vorher wissen, wie die Antwort lautet. Eine Frage, die also auf einem Text über einen Herrn XY basiert, den die Lerner gelesen haben und die dann lauten könnte: „Wann ist Herr XY ins Büro gekommen?“, ist eben keine authentische Kommunikation, sondern nur scheinbar, da der Lehrer (und wahrscheinlich die anderen Schüler) aus dem Text ja die Antwort schon kennen.

Eine kommunikative Aufgabe zur Negation wäre z. B. die folgende: „Suche dir einen Partner und finde heraus, was er gerne macht und nicht so gerne macht, und berichte darüber in der Klasse.“ Aufgaben dieses Typs scheinen nach Untersuchungen generell noch relativ selten in Lehrwerken vorzukommen. Dabei wäre es interessant und vielleicht motivierend, dass neben den Mitschülern auch die Lehrenden von ihren Schülern etwas erfahren könnten, was sie bisher nicht wussten, und dadurch ebenfalls von Unterrichtsdiskursen 'überrascht' und angeregt würden (vgl. Deller 1990). Damit soll nicht der Wert vorbereitender 'vorkommunikativer' Aufgaben gänzlich in Frage gestellt werden. Es sollten jedoch gegen Ende einer Sequenz den Schülern eben auch authentischere kommunikative Sprechansätze angeboten werden, die sie in Interaktion und in Wahrnehmung ihrer personalen Authentizität bewältigen können. Im Sinne einer Produzentenrolle können Lerner auch durchaus dazu angeregt werden, kleinere Aufgaben für ihre Mitschüler zu entwerfen. Modelle für einfache Lückentexte finden sie zuhauf, und der Inhalt wäre bestimmt interessanter und adressatenaquater als die vorformulierten Übungen im Buch oder auf einem Arbeitsblatt des Lehrers (vgl. Mourmoura 2002).

1.7 Prinzip Flissigkeit: Imitieren vor Produzieren

Aktuelle theoretische Positionen und Publikationen unterstützen die bisher beschriebenen, auf eine implizite Sprachbeherrschung vorwiegend abzielenden ('automatisierenden'), flis-

sigkeitsorientierten³⁾ Ansätze auch durch Erkenntnisse aus der Gehirnforschung. So verweist Aguado (2004) als Unterstützung ihrer 'Imitationstheorie' auf eine lernfördernde Wirkung sogenannter Spiegelneuronen im Gehirn, die allein durch Beobachtung und Imitation schon Lern- und Behaltensprozesse in Gang setzen können. In diesen impliziten Ansatz fällt auch die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung des Wiederholens und Übens von 'analysierten' sprachlichen Einheiten, sogenannten *Chunks*, immer wiederkehrende Phrasen, die in der Regel sehr schnell von den Schülern aufgegriffen werden können und in der kommunikativen Interaktion eine ausgesprochen wichtige, im Unterricht dagegen häufig noch unterschätzte Rolle spielen. Die Überlegung, eine Auswahl von pragmatischen und für die Kommunikation wichtigen Phrasen für die Lerner zum selbstständigen Üben und Wiederholen anzubieten, könnte zur Konvention in Lehrwerken werden:

● **Wichtige Sätze und Ausdrücke – Schreiben Sie in Ihrer Sprache.**

Bei uns isst man viel Reis und Bohnen.

Ich finde es wichtig, gesund zu essen.

Kannst du mir das Rezept geben?

Mir schmeckt das sehr gut / nicht so gut.

Wie lange ist die Milch haltbar?

Muss ich das in den Kühlschrank stellen?

Ich empfehle Ihnen/dir, weniger Wurst zu essen.

Geh doch regelmäßig schwimmen. Das tut dir gut.

Abb. 6: Beispiele für *Chunks* (Lemke & Rohmann 2004: 21)

Ein interessanter Ansatz in diesem Zusammenhang ist das sogenannte *Shadowing* und *Summarizing*²⁾, bei dem Lernende bewusst dazu angehalten werden, in interaktiven Gesprächssituationen Aussagen ihrer Mitschüler ganz oder in Teilen zu **wiederholen** (was das Aufgreifen und Praktizieren von *Chunks* unterstützt) und dann **zusammenfassend** in ihren Worten wiederzugeben.

Hier ein möglicher Dialog in der Klasse (potentielle *Chunks* sind kursiv markiert):

A: Was hast du gestern gemacht?

B: Gestern war ich den ganzen Tag zu Hause.

A: Hm, du warst also *den ganzen Tag* zu Hause?

B: Ja, und ich habe für den Mathe-test gelernt.

A: Hm, also du hast *für den Mathe-test* gelernt. *Oh ja, und dann?*

B: Dann war ich noch in der Stadt und habe eine CD gekauft.

A: Also, du warst *in der Stadt* und hast *eine CD gekauft*... *Was hast du gekauft?*

B: Die neue CD von Michael Jackson.

C: Von *Michael Jackson*, die habe ich auch.

A: Hm, ich fasse zusammen: Du warst also gestern den ganzen Tag zu Hause und hast für den

Michael Koenig – Grammatikübungen unter der Lupe

Test in Mathe gelernt. Und dann hast du noch eine CD in der Stadt gekauft, von Michael Jackson, richtig?

B: Ja.

In dieser Interaktion können die Lernenden in einem komplexen authentischen Kontext zahlreiche notwendige pragmatische grammatische Formen selbstbestimmt anwenden, durch eine teilweise Wiederholung bzw. Imitation 'spiegeln' und in einer intensiven Interaktion üben durchspielen. Durch das *summarizing*, die knappe Zusammenfassung des Gehörten werden die Konzentration und die Aufmerksamkeit gefördert und durch die kurzen Nachfragen, Bestätigungen etc. sozial interaktive sprachliche Kompetenzen und Strategien eingeübt.

Es wäre auch möglich, eine solche Übungsform auf der Oberfläche des Lehrwerks abzubilden, mindestens aber könnte eine Beschreibung des Ansatzes in den Lehrhandreichungen ihren Platz finden.

2. Ausbildung der Sprachbewusstheit durch formbezogene Grammatikarbeit

2.1 Entwicklungstendenzen im Überblick

Die oben vorgestellten Ansätze fokussieren überwiegend auf der Notwendigkeit, eine kognitive Belastung der Lerner zu minimieren, um sie schneller als in konventionellen Verfahren zu einem flüssigen und erfolgsorientierten Gebrauch neuer grammatischer Formen zu führen. Als Faustregel und Leitlinie könnte dabei das Begriffspaar 'Geben' und 'Nehmen' Lehrenden und Lehrverkatoren bei der Konzipierung von Übungen dienen: Je mehr ich den Lernenden als Hilfe 'gebe', desto unverkämpfter, schneller und zufriedenstellender werden sie neue Strukturen zunächst inhaltsorientiert verwenden; je früher ich von den Lernern etwas 'nehmen' will, desto größer ist das Risiko, dass die Strukturen noch ungenügend verarbeitet sind und daher das Fehlerrisiko und die negativen Folgen einer linguistisch-kopflastigen Unterrichts Atmosphäre steigen.

Auch die folgenden Verfahren gehen von der Überlegung aus, wie sich grammatische Zusammenhänge im Fremdsprachenunterricht durch Unterstützung von Lernprozessen effektiver erarbeiten lassen. Die Übungsansätze haben in dieser Form allerdings noch kaum Eingang in die aktuellen Lehrwerke gefunden und sollen daher an dieser Stelle auszugswise vorgestellt werden. Zum Teil wird eine der Flüssigkeitsentwicklung entgegengesetzte Position deutlich, indem man eher auf die bewusste Verarbeitung grammatischer Formen fokussiert, dies allerdings unter Berücksichtigung des Lerners und seiner Lernprozesse. Gegenüber dem traditionellen Übungstypologien im herrschenden kommunikativen Ansatz, die teilweise sehr subjektiv und beliebig motiviert scheinen, werden sie schon seit einiger Zeit vor allem im angloamerikanischen Raum intensiv theoretisch diskutiert und empirisch erprobt und ausgewertet mit dem Ziel, das Übungsgeschehen im Grammatikunterricht auf eine wissenschaftliche Ebene zu heben (Doughty & Williams 1998). Ergänzend zu den bereits oben erwähnten, eher impliziten Übungsprinzipien lassen sich meiner Ansicht nach aus diesen – zu Beginn vielleicht etwas gewöhnungsbedürftigen – Ansätzen wertvolle Anregungen für die Anlage von Übungen und Übungssequenzen in Lehrwerken gewinnen.

In den letzten 10 Jahren ist die Diskussion in der Zweitspracherwerbsforschung und in der Lehr-Lern-Forschung in Bezug auf die Frage expliziten und impliziten Lernens einer Fremdsprache und die Rolle grammatischer Instruktion durch Publikationen vor allem aus dem anglo-amerikanischen Forschungsfeld wieder belebt worden, aber auch in der deutschsprachigen Fachdiskussion mehrten sich die Beiträge zu diesem Thema (Schlak 1999; Portmann-Teslikas & Schmolzer-Eibinger 2001; Eckert 2002). Ausgangspunkt ist der Streit um die Frage, ob und was grammatische Unterweisung zum Lernerfolg beitragen kann und wie Lehrende und Lernmaterialien diese Auseinandersetzung in ihrer Praxis aufgreifen. Kritisiert wird dabei der kommunikative Ansatz und seine Reduzierung der formbezogenen Arbeit zugunsten eines eher bedeutungsorientierten Vorgehens („*Form follows function*“). Insbesondere Studien zur Effektivität von bilingualen Immersionsunterricht in Kanada ließen Zweifel daran aufkommen, ob ein rein kommunikativer Unterricht („*Focus on meaning*“) mit einer Vernachlässigung der grammatischen Instruktion die Schüler tatsächlich in die Lage versetzt, am Ende ihres Lernprozesses eine fremde Sprache korrekt produzieren zu können. Gefordert wird, dass den formalen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts wieder vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Dabei wird unterschieden zwischen dem (abzulehnenden) traditionellen Ansatz, grammatische Strukturen isoliert zu vermitteln, wie es z. B. in der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder auch im audiolingualen Ansatz praktiziert wurde („*Focus on FormS*“), und einem Vorgehen, das sehr wohl die bedeutungsorientierte Kommunikation als das Hauptziel betrachtet, dabei aber auch die Aufmerksamkeits der Lerner (mehr als im kommunikativen Ansatz) explizit auch auf formale, sprachsystematische Aspekte lenken möchte. Dieser Ansatz ist unter der Bezeichnung „*Focus on Form*“ (FONF) bekannt geworden (vgl. u. a. Long 1997; Ellis 2001a). Die zentrale Intention ist also, die Lernenden, mehr als konventionell üblich, in eine Auseinandersetzung mit den sprachlichen Formen zu verwickeln mit dem Ziel einer steigenden Korrektheit und einer zielsprachenkonformen Produktion sprachlicher Äußerungen.

2.2 Übungstypologie im FONF-Ansatz

Im Rahmen des Ansatzes wurde eine Reihe von Übungstypen beschrieben, die einerseits auf einer Planungsebene (Lehrwert-Lektionen) und andererseits auf der Unterrichtsebene (was passiert in der Interaktion von Schülern und Lehrern?) interessante Ergänzungen zu traditionellen Aufgaben in Lehrwerken darstellen. In der folgenden Übersicht wird deutlich, dass die Aufgabenbenyten nach dem Kontinuum von Impliztheit zu Expliztheit differenziert werden können.

Aufgaben	Implizit	Explizit
Input flood	X	
Input enhancement		X
Implizites negatives Feedback		X
Diachrones Modell		X
Consciousness-raising-Aufgaben		X
Explizites negatives Feedback		X
Checking		X
Grammar consciousness-raising tasks		X
Input processing		X

Abb. 7: Aufgabenbenyten und Grad der Expliztheit verschiedener focus on form-Aufgaben (nach Doughty & Williams 1998)

Im Folgenden sollen aus beiden Bereichen exemplarisch Aufgaben vorgestellt und für die Brauchbarkeit im Unterricht und in Lehrmaterialien diskutiert werden.

2.2.1 Implizite Verfahren

Bei einem impliziten Verfahren wird die Aufmerksamkeit der Lernenden auf grammatikalisches Wissen gelenkt, ohne dass die Kommunikation und die bedeutungsorientierte Arbeit unterbrochen wird. Der Lehrer (oder das Material) sollte die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Form lenken und dadurch das eher zufällige Bemerken (ohne pädagogische Hilfe) neuer Formen durch die Lerner steuern. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Lerner häufig eine neue grammatische Struktur im Input (einführende Lektionstexte oder Dialoge) gar nicht bemerken und dass der Prozess der Erarbeitung und der Integration neuer Strukturen in die Lernersprache dadurch verlangsamt wird.

2.2.1.1 Input flood (Quantitative Erhöhung der neuen Strukturen im Input):

Bei diesem Verfahren wird der Input lediglich mit vielen Wiederholungen der ausgewählten Form angereichert, aber ohne zusätzliche Maßnahmen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden erregen. Dieser Option nach ist eine Möglichkeit des Erwerbs einer bestimmten Form das Resultat einer häufigen Auseinandersetzung der Lernenden mit dieser Form: "The principle is that the more opportunities there are in the input for the learners to notice a linguistic form, the more they are likely to do so" (Doughty & Williams 1998: 236).

1 Are these sentences true or false?

- In Britain...
- 1 ... you have to vote when you are 18.
 - 2 ... you don't have to marry until you are 16.
 - 3 ... you should pay for a seat on trains once you turn 5.
 - 4 ... you don't have to do military service.
 - 5 ... you can buy cigarettes once you turn 16.
 - 6 ... you shouldn't smoke.
 - 7 ... you can't buy a pet yourself until you are 12.
 - 8 ... you can drive when you are 17, but you should have a licence.
 - 9 ... you should see a dentist regularly.
 - 10 ... you have to start your education by the time you are 5.

2 Now, correct the false sentences so that they are true.

.....

.....

.....

Abb. 8: Input flood (Thornbury 2001: 101)

Die Lernenden müssen sich in dem Beispiel, um die inhaltlichen Aussagen richtig zu interpretieren, auch auf die Form (you can/you can't etc.) konzentrieren. Die Aufgabe ist zwar eher auf die Bedeutung der Aussagen ausgerichtet, was der Intention von Focus on Form entspricht, im ‚Hintergrund‘ aber liegt durch die Häufung der Beispiele eine implizite Fokussierung auf die Formen vor, die beachtet werden sollen.

Für die Präsentation von Sprachmaterial in Lehrbuchtexten scheint diese Überlegung insofern relevant, als häufig nur sehr wenige Belegbeispiele für eine neue grammatische Struktur im Einseitigkeit einer Einheit zu finden sind. In der weiteren Folge (Übungssequenz) wird dann die neue Struktur – allerdings sehr rasch als Reproduktion oder Produktion – in zahlreiche 'Übungen' verpackt, die die neuen Formen transportieren, ohne dass diese ausreichend 'wahrgenommen' wurden. Eine Kritik an dieser weit verbreiteten Abfolge ist, dass die Lerner, bevor sie überhaupt mit genügend sinnvollen und vollständigem Input vertraut gemacht wurden, schon die neuen Formen gesteuert bis frei produzierten müssen und dass dadurch (neben anderen auftriefenden Schwierigkeiten) häufig der Zusammenhang zwischen Bedeutung bzw. Inhalt und Form unterbrochen wird.

Eine Forderung des *Input-food*-Ansatzes wäre also, mehr modellhafte Beispielsätze anzubieten, die die Lerner wahrnehmen, nachsprechen und damit schon zum Teil imitativ und flüssig nachvollziehen können und bei denen sie gleichzeitig auf formale Aspekte aufmerksam werden.

Das folgende abweichende Lehrwerksbeispiel (s. Abb. 9, S. 161) enthält zwar auch im Input die neuen grammatischen Formen, hier den Imperativ. Die Aufgabe, die mit dem Lesen des Textes verbunden ist, kann jedoch auch dann zufriedenstellend gelöst werden, wenn die Schüler lediglich bedeutungsorientiert mit 'Schlüsselbegriffen' (*Filtern, Streichmaschine, Hungerer* etc.) operieren. Die neue Form muss dabei noch nicht einmal wahrgenommen werden.

2.2.1.2 **Input enhancement (Verstärkung des Inputs)**

Eine Form, die gehäuft in den dargebotenen Sprachdaten auftritt, muss jedoch nicht automatisch von allen Lernenden gleichermaßen wahrgenommen werden. Lernen ist nach der *noticing-Hypothese* (Schmidt 1990, 1995) nur möglich, wenn Lerner ihre Aufmerksamkeit bewusst auf formale Aspekte im sprachlichen Input richten. Die Ausrichtung der Aufmerksamkeit von Lernern kann dabei durch zahlreiche individuelle Faktoren (Lernstil, Situation etc.) gestört sein. Durch eine Manipulation der Formen im Input lässt sich die Aufmerksamkeit jedoch unterstützen und lenken. Eine Manipulation im Sinne einer 'Verstärkung' kann dabei durch optische Signale (Felddruck, kursive Type etc.) oder bei der mündlichen Präsentation durch Akzente oder Lautstärke erreicht werden. Dies soll dazu führen, dass die Lernenden die neuen 'auffälligen' Formen zunächst schneller und deutlicher wahrnehmen, um sie dann in darauf folgenden Aktivitäten wiederum besser wieder zu erkennen und sie allmählich in ihre Lernersprache zu integrieren (vgl. Abb. 10, S. 161).

Unterstützend können in einer Sequenz Aufgaben sein, die die Lernenden dazu anregen, sich intensiver und bewusster mit den markierten Formen auseinander zu setzen (vgl. Abb. 11, S. 162). Ein seltenes Beispiel für die Verstärkung von grammatischen Formen aus einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache zeugt von dem 'Wahrnehmen' der FONF-Diskussion (vgl. Abb. 12, S. 162). Diese Form der Aufmerksamkeitssteuerung findet sich in den meisten Lehrwerken aber in der Regel nicht im eigentlichen Input, den einführenden Lektionstexten oder den Dialogen, sondern praktisch ausschließlich in der Systematisierung der grammatischen Strukturen in den Grammatiktabellen, die im Sinne von signalgrammatischen Ansätzen erfolgt. Das ist nicht im Sinne der FONF-Idee, da dies letztlich wieder eine Trennung der formalen und inhaltlichen Arbeit bedeutet (s. Abb. 13, S. 162).

IMMUNIZIEREN

D Diät ist für Haustiere wichtig. Trotzdem! Füttern Sie Ihre Lieblinge regelmäßig und warten Sie nicht, bis sie demonstrieren!

T Tiere brauchen viel Liebe. Streichern Sie deshalb Ihr Haustier so oft wie möglich! Wenn Sie viel beschäftigt sind, dann benutzen Sie die automatische Streichmaschine. So sparen Sie Zeit.

E Viele Katzen haben zu wenig Bewegung und werden dick. Bleiben Sie Ihrer Katze unser patentiertes Laubband an! Dann gibt es keine Gewichtsprobleme mehr.

H Ein Hund braucht viel Pflege. Bürsten Sie ihn so oft wie möglich! Mit der neuen, praktischen Handbürste können Sie das überall tun, sogar wenn Sie ihn ausführen.

Ordne die Bilder den Texten zu.

1	2	3	4
?	?	?	?

Abb. 9: Abweichendes Beispiel für input food (Bövernann et al. 2003: 11)

Appendix 1 The Frog Prince – Enhanced Version

Once upon a time there was a king. **He** had a beautiful young daughter. For **her** birthday, the king gave **her** a golden ball that **she** played with every day.

The king and **his** daughter lived near a dark forest. There was a deep well near the castle. Sometimes, the princess would sit by the well and play with **her** ball. One day, the princess threw **her** golden ball in the air but it did not fall into **her** hands. It fell into the well. Splash! The well was deep and the princess was sure **she** would never see **her** ball again. So **she** cried and cried and could not stop.

Abb. 10: Input enhancement (White 1998: 107).

Princess, King, or Frog

Who does the underlined word refer to? Write *P* in the blank if it refers to the princess, write *K* in the blank if it refers to the king, and write *F* in the blank if it refers to the frog. If necessary, look back at the story. The first one is done for you.

1. For her birthday, he had given her a golden ball. _____ K _____
2. The princess lived with him near a dark forest. _____
3. She played with her golden ball. _____
4. She dropped her golden ball in the well. _____

Abb. 11: Aufgabe zum Input enhancement (White 1998: 109).

5. Womit sind Sie unterwegs?

Welches Verkehrsmittel ...

a) ... haben Sie heute schon benutzt?	b) ... benutzen Sie für Ausflüge am Wochenende?	c) ... werden Sie bei Ihrer nächsten Urlaubsreise benutzen?
Heute bin ich mit der/dem ... gefahren.	Einen Ausflug machen die meisten normalerweise mit der/dem ...	Bei meiner nächsten Urlaubsreise nehme ich ... Nächstes Mal werde ich mit der/dem ... reisen.
Vergangenes	regelmäßig Wiederkehrendes	Zukünftiges

Abb. 13: Abwechslendes Beispiel für input enhancement (Perinam-Böhme, Tomaszewski & Weers 2004: 116)

Zuerst wird ein neues Wort auf die Vorderseite eines Kartchens geschrieben. Auf die Rückseite kann man ein Bild zeichnen oder auch das Wort in der Muttersprache schreiben. So werden sehr viele Kartchen gemacht. Wenn man nun die Wörter lernt, werden die Karten, die man schon kann, ganz hinten in den Kasten gelegt. Die anderen, die man noch nicht so gut kann, werden in das 1. Fach gelegt. Nach einer Woche muss man die Wörter wiederholen. Die Wörter, die man kann, kommen ein Fach weiter, die anderen bleiben im Fach Nr. 1. Auf diese Weise werden alle Wörter immer wieder wiederholt, bis alle Vokabeln im letzten Fach sind.



Abb. 12: Beispiel für Input enhancement (Fank, König & Kolthán 2004: 22)

2.2.2 Explizite Verfahren

Während implizite Verfahren eher auf die Wahrnehmung und eine implizite Verarbeitung von sprachlichen Strukturen abzielen, soll bei expliziten Verfahren das ‚Verstehen‘ durch eine Erhöhung des Bewusstseinsgrads erreicht werden.

2.2.2.1 Dictogloss

Eine Aufgabenform, die weniger auf der Lehrwerkebene als vielmehr im interaktiven Unterrichtsgeschehen ihren Platz hat, ist der sogenannte *dictogloss*. Dabei handelt es sich im Prinzip um einen kurzen Diktatext, der bestimmte grammatische Formen enthält. Der Lehrer liest den Text ein bis zweimal in normaler Sprechgeschwindigkeit vor, die Schüler machen sich so viele Notizen, wie sie können, und rekonstruieren dann den Text zunächst in Einzelarbeit, dann zu zweit, schließlich in Gruppen. Dabei wird ihnen in einer **Wahrnehmungsphase** bewusst, wo sie noch Probleme mit den für die Rekonstruktion benötigten sprachlichen Strukturen haben. In der FONF-Terminologie nennt man dies „*notice the gap*“, also das Erkennen der sprachlichen ‚Lücke‘, die die Schüler noch haben im Vergleich zur Zielsprachenkonformen Realisierung. Ferner fördert die Übung das **Hypothesen-Testen** in der Interaktion mit anderen Schülern, und schließlich erfüllt sie eine **metalinguistische Funktion**, indem die Schüler sich über sprachliche Erkenntnisse austauschen. Das folgende Beispiel stammt von der ‚Erfinderin‘ dieses Aufgabentyps Swain (1998: 76) und ist Teil einer Studie zur Umsetzung und Wirkung von Dictogloss-Aufgaben:

Vive la campagne

Les rues étroites de la ville sont remplies de tricycles, d'autobus impratoyables et de motocyclistes imprudents. Heureusement, à cinq minutes du centre-ville, nous reprenons la grande route et nous retrouvons avec joie la campagne.

Das anschließende Gespräch ist zwischen Schülern während des Lösens der Aufgabe entstanden (ebd.):

R: Ok, alors, la première phrase commence avec „Les rues étroites“, (...)

T: Oui, „les rues étroites“. N'oublie pas le „s“ sur „rue“ parce que c'est pluriel. (...)

R: Oh, c'est vrai, alors, il doit avoir un „s“ sur „étroite“ aussi. (...)

Das Beispiel zeigt, wie eine Kommunikation im Sprachunterricht auch durchaus über sprachliche Formen geführt werden kann und zur bewussten Wahrnehmung und Verarbeitung sprachlicher Strukturen führt. Lehrende sollten in der Phase der Erarbeitung Hilfen und Rückmeldungen geben, um zu vermeiden, dass sich fehlerhaft ausgehandelte sprachliche Ergebnisse verfestigen (vgl. Eckerth 2002).

2.2.2.2 Consciousness-raising / Interpretation tasks

Die Vertreter des FONF-Ansatzes hinterfragen nicht mehr, ob Grammatik überhaupt unterrichtet werden sollte, sondern untersuchen eher die Frage nach dem „Wie“.

Ellis (2002a) stellt als Fokus seiner Überlegungen dazu dem kommunikativen Konzept des ‚Übens‘ den Ansatz einer Förderung von Sprachbewusstheit gegenüber. Seine prinzipielle These läuft darauf hinaus, dass das Unterrichten grammatischer Formen eher zu verzögerten als

zu unmittelbaren Lernresultaten führt. Kritisiert wird die Vorstellung, dass der Lerner durch eine Reihe von unterschiedlichen Übungen von mechanischen bis hin zu kommunikativen *Drills* die neue Struktur in seine Lernersprache aufnimmt und sie dann kommunikativ richtig verwenden kann. Dagegenüber soll der Lerner mit einem bescheidenen Anspruch durch die Förderung seiner Sprachbewusstheit eine neue Struktur nicht sofort produzieren, sondern aus den angebotenen Daten und mit Hilfe von Regelfindungsprozessen oder Regeln diese Struktur zuerst einmal verstehen. Hauptziel eines solchen Verfahrens wäre als Vorbereitung auf weitere Aktivitäten also ein explizites 'Verständnis', wie eine zielsprachliche Struktur formal und funktional in der Kommunikation gebraucht wird. Mit formalem Verstehen muss allerdings nicht unbedingt metalinguistisches Wissen gemeint sein, da strukturelle Zusammenhänge durchaus auch in einer einfachen Sprache ohne eine für den Lerner erschwere Terminologie beschreibbar sind (wie am Beispiel der italienischen Lerner zu sehen war). Die Thesen des FONF-Ansatzes stützen sich auf zum Teil widersprüchliche Ergebnisse zur Effektivität von Übungen, besonders auf die Tatsache, dass bei einem Übergang von kontrollierten, gesteuerten Übungen zum authentischen, kommunikativen Gebrauch der Sprache das Interesse an der Bedeutung allzu oft die korrekten sprachlichen Mittel überdeckt. Wahrscheinlich machen auch viele praktizierende Lehrende die Beobachtung, dass wiederholte Übungsansätze und selbst erstellte Übungsmaterialien nicht unbedingt zu einer flüssigeren und gleichzeitig korrekteren Produktion beitragen (vgl. Diehl et al. 2000, Plenemann 1989). Das Lernen linguistischer Formen ist kein linearer Prozess, bei dem die Lerner von einer gelernten Form zur nächsten übergehen. Es gibt dabei zahlreiche Anzeichen für schnelle Fortschritte, aber auch Rückschläge. Die Idee der Präsentation und des Übens von sprachlichen Regelmäßigkeiten scheint demnach keine Garantie für ein problemloses Durchlaufen des Sprachlernprozesses zu bieten. Die Lerner sollen sich länger in einer Schleife des Wahrnehmens, Vergleichens, Verstehens aufhalten, bevor sie selbst neue Strukturen produzieren müssen. Darin liegt ein zentraler Unterschied zu den üblichen Übungssequenzen auch aktueller Lehrwerke. Die Beispiele auf Seite 165 (Abb. 14 und 15) sollen diese Idee veranschaulichen.

Aufgabe 1 (Abb. 14) ist eine klassische Grammatikübung mit einer kommunikativen Einbettung. Die Wahl der korrekten Verbform hängt dabei von dem Verstehen des Kontextes ab. Die Tatsache, dass Kerouac tot ist und Snyder noch lebt, wird den Gebrauch einer unterschiedlichen Verbform bedingen. Bei dieser Aufgabe sind die Lerner allerdings gezwungen, die Formen schon zu produzieren. Vergleichen Sie bitte nun mit Aufgabe 2 (s. Abb. 15): Bei dieser Aufgabe müssen die Lerner **nicht** die zielsprachlichen Formen **produzieren**, sie brauchen im Prinzip nur ihre Bedeutung zu **verstehen**, müssen dazu allerdings auch die grammatischen Formen bewusst wahrnehmen, verstehen und für die Lösung verarbeiten. Von der Annahme ausgehend, dass Verstehen der Produktion vorausgeht, sollte diese Aufgabe eigentlich vor der Aufgabe 1 im Lehrwerk erscheinen. Hiernit wäre die Frage einer sinnvollen Sequenzierung von grammatikorientierten Aufgabentypen angesprochen, die vom Verstehen zur Produktion führt. Kritisch sei an dieser Stelle noch einmal angemerkt, dass die Anlage von Sequenzen in vielen Lehrwerken diese Progression nur unzureichend berücksichtigt.

Ähnlich funktioniert auch die bildunterstützte Aufgabe im Anhang 2 (Thornbury 2001: 105), bei der die Lerner zunächst in einer bedeutungsgeleiteten und gleichzeitig formorientierten Entscheidungssituation sind, deren Erkenntnisse sie dann in der Produktion wieder einbringen können.

Task 1 Choose the appropriate form of the verb in these texts:

- a) Jack Kerouac (1922–69), the American writer, _____ (spend) much of his life travelling the USA. He also _____ (visit) Mexico and North Africa. He _____ (write) a number of novels including *On The Road* (1957), which _____ (sell) a million copies in Kerouac's lifetime.
- b) Gary Snyder (1930–), the American poet, _____ (spend) his childhood in Oregon. He then _____ (study) Japanese and Chinese at the University of California. From 1956 to 68 he _____ (live) in Japan. Since then, he _____ (live) in California. He _____ (do) many different jobs in his life: seaman, logger, carpenter among others. He _____ (write) a number of books of poetry, including *Myths and Texts*, which _____ (be) published in 1960.

Abb. 14: „Klassische“ Grammatikübung zu Simple Past/Present Perfect (Thornbury 2001: 40)

Task 2 Here are two US writers:

Jack Kerouac	Gary Snyder
(1922–1969)	(1930–)

■ Can you complete these sentences, with either Kerouac or Snyder?

- a) _____ was born in 1930.
- b) _____ died in 1969.
- c) _____ was a writer.
- d) _____ wrote several novels as well as poetry.
- e) _____ is a poet.
- f) _____ has written many books of poetry.
- g) _____ lived in USA, Mexico and Tangier.
- h) _____ has lived in USA and Japan.
- i) _____ has done many different jobs – seaman, logger, carpenter among others.
- j) _____ has been married for 28 years.
- k) _____ never married.

Abb. 15: Aufgabe zur Unterstützung der Sprachbewusstheit (Thornbury 2001: 41)

2.2.2.3 Checking (Kontrolle/Fehlerbewusstheit)

Mit diesem Aufgabentyp wird der Monitor des Lerners – seine Korrekturinstanz – 'aktiviert'. Im Prinzip wird im Rahmen einer Sequenz, in der die Lerner die neue Struktur kennen gelernt und verstanden haben, an einer Stelle (meist gegen Ende) ein Text präsentiert, der in Bezug auf die neu wahrgenommene Struktur fehlerhafte Äußerungen enthält (Abb. 16, S. 166).

Aufgabe des Lerners ist es, diese fehlerhaften Aussagen im Vergleich mit seiner Regelkenntnis und den wahrgenommenen, verstandenen und bearbeiteten Beispielen zu bemerken und

zu korrigieren. Dies fördert die Fähigkeit, bewusst nach Fehlern zu suchen und Fehler zu erkennen. Dagegen werden allerdings immer wieder Bedenken von praktizierenden Lehrenden in Bezug auf die Abbildung von fehlerhaften Sätzen im Lehrwerk (oder an der Tafel) geäußert. Bedenkt man hingegen, dass Schüler auch zur Selbstevaluation und Selbstkorrektur angehalten werden sollen, so wird deutlich, dass dazu auch die Kompetenz zählen muss, fehlerhafte Äußerungen zunächst wahrzunehmen.

CHECKING

Most of these sentences have an error. Can you correct the errors?

1. Did you ~~climb~~^{climb} the Eiffel Tower?
2. You did visit Disneyland in Paris?
3. Did you go shopping in the Champs Elysees?
4. Did you saw Notre Dame?
5. You did eat in a restaurant on the Left Bank?
6. Did you walked in the Bois de Boulogne?

Abb. 16: Fehleridentifizierung und -korrektur (Ellis & Gales 1999: 16)

In Zusammenhang mit der Notwendigkeit, neben einer positiven Rückmeldung oder positiven Beispielen den Schülern auch aufzuzeigen, was in einer Sprache **nicht** möglich ist (*negative evidence*), können solche Verfahren eine erwerbsunterstützende Qualität und einen Platz in Lehrmitteln erhalten. Die folgende Aufgabe (Abb. 17 auf S. 167) zeigt ein sehr seltenes Beispiel für eine Fehlersuche aus einem Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Es geht hier nicht um eine generelle Fehleranalyse mit unterschiedlichen Strukturen, sondern um eine einzige Form, das Partizip I. Zur Einbettung in die Sequenz im Lehrbuch siehe auch Anhang 3 (Funk, Koenig & Koithan 2004: 108).

In einem FONF-orientierten grammatischen Übungsbuch für die Fremdsprache Englisch (Ellis & Gales 1999) beginnt jede Lernsequenz sogar durchweg mit einer sogenannten *error box*, in der die Lerner auf potentielle Fehler bezüglich der neuen Struktur aufmerksam gemacht werden (s. Abb. 18 auf S. 167).

Aus den reproduzierten Aufgabenbeispielen lassen sich Anregungen für eine eklektische Integration in Lehrwerke gewinnen. Im Anhang 4 und 5 findet sich exemplarisch eine vollständige Lehrbuchsequenz, in der einige der vorgestellten Verfahren im Kontext einer Lerneinheit nachvollzogen werden können.

Wie schon so oft in der Geschichte des Fremdsprachunterrichts tendiert die Diskussion um 'neue' Ansätze zu dem einen oder anderen Extrem. Dennoch beanspruchen die beiden hier

20 Partizip I oder nicht? Korrigiert die falschen Sätze.

1. Ein lachendes Kind ist etwas Schönes.
2. Maria saß weinend am Tisch. Ihre Katze war tot.
3. Im Internet surfen Senioren sind noch selten, aber es werden immer mehr.
4. Das linke Bild hat den Titel „Schlafende Hunde mit Katze“.
5. Das rechte Bild könnte man ... nennen.

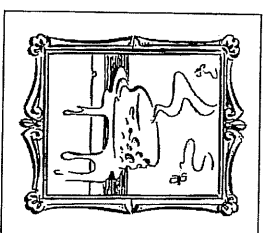


Abb. 17: Fehleridentifizierung und -korrektur in einem DaF-Lehrwerk (Funk, König & Koithan 2004: 108)



A Terrible Holiday

Would you like to visit London?
What places would you like to visit in London?

ERROR BOX
X You did have a great time?
X Did you saw Buckingham Palace?

Abb. 18: Beispiel für 'Fehlerkäse' (Ellis & Gales 1999: 15)

angesprochenen Ansätze keine Ausschließlichkeit für sich, sondern müssen als sinnvoll einander ergänzende Unterstützungsformen von sprachbezogenen Lernprozessen verstanden werden:

Il importe également que l'enseignement comporte des activités qui soient significatives pour les apprenants, que l'enseignement soit autant centré sur le message et sur les emplois de la langue que sur la forme linguistique, tout en s'assurant de donner une rétroaction corrective aux apprenants. [...] Dans le débat forme-sens, il ne s'agit donc pas d'opter pour l'une ou pour l'autre de ces deux positions extrêmes, comme on a trop souvent tendance à le faire, mais bien de chercher à en maintenir l'équilibre. Ce qui représente un défi de taille pour la profession enseignante. (Germain & Séguin 1998: 149f., zitiert nach Dittwell 2000: 45)

3. Fragen an das Lehrwerk

Aus den ausgeführten Überlegungen zu einigen Prinzipien des Lehrens und Lernens im Unterricht mit grammatischen Schwerpunktten lassen sich für eine Analyse von Lehrmaterial (das Lehrbuch oder vom Lehrer selbst erstellte Arbeitsmaterialien) Fragen ableiten, die zur Sensibilisierung in der Erstellung und Umsetzung von flüssigkeitsfördernder bzw. formbezogener Spracharbeit beitragen können:

- Sind die angebotenen Aktivitäten eher im Bereich des Testens (defizitorientiert) zu finden, oder unterstützen diese das Üben (erfolgsgorientiert bzw. ressourcenorientiert) durch Anknüpfen an das schon vorhandene Wissen der Lerner und durch Bereitstellung von Hilfen?
- Sind die Übungsansätze so gestaltet, dass die Lernenden die angebotenen Beispiele relativ flüssig und ohne 'Störung' durch unbekanntes Wortschatz sprachlich nachvollziehen können?
- Sind die Beispiele und Übungsansätze so gewählt, dass sich die Lerner im Sinne der 'personalen Authentizität' wiederfinden und ihre eigenen Sprechabsichten und Bedürfnisse einbringen können, oder handelt es sich vorwiegend um *Drills*, die die Lerner in der Rolle von reagierenden 'Befehlsempfängern' belassen?
- Steht das Lehrwerk vor, dass die Lerner auch die Übungsgestaltung durch eigene Vorstellungen mitgestalten können?
- Erhalten die Lerner quantitativ ausreichende Beispiele für die neue Struktur, aus denen sie dann mit Leitfragen eine Regel selbst finden können?
- Greifen die Präsentationen und Übungsansätze die sprachlichen Vorerfahrungen (Muttersprache, Fremdsprachen) auf, um die Aufmerksamkeit der Lerner zu lenken und die Entwicklung von Sprachbewusstheit zu unterstützen?
- Unterstützt die Präsentation grammatischer Regeln adressatengerecht den Prozess des Verstehens durch klare, einfache Beispiele und Formulierungen und gibt es gedächtnisunterstützende Bearbeitungen?
- Unterstützt das Lehrwerk die Markierung von neuen Strukturen im Input, um die Aufmerksamkeit der Lerner auch auf die sprachlichen Formen zu lenken?
- Gehen in den angelegten Übungssequenzen ausreichende Aktivitäten zum 'Verstehen' neuer Strukturen den Aktivitäten zum Produzieren dieser Strukturen voraus?

4. Schlusswort

Das Dilemma jeder Analyse von Lehrmaterialien ist, dass ja im Prinzip praktisch alles schon vorhanden ist und man fertige Produkte bespricht, die sowieso schon für den Unterricht ange-schaffen wurden und die man ja auch nicht so einfach austauschen kann. Aus der Analyse lassen sich höchstens für künftige Lehrbücher und deren Autoren Handlungsstrategien ableiten. Das Problem gilt allerdings besonders dann, wenn das Lehrwerk als absolutes Leitmedium für den Unterricht unkritisch umgesetzt wird, nach dem Motto „Es wird gegessen, was auf den Tisch kommt“. Dass sich dabei viele Schüler und auch manche Lehrer den Magen verderben müssen, ist klar, denn nicht jedem schmeckt alles und nicht jede grammatische Erarbeitung ist für alle verdaulich.

Begreift man das Lehrbuch hingegen als Impulsgeber, dessen Inhalte, Übungsansätze und Progressionen immer wieder mit der konkreten Adressatengruppe abgeglichen werden, dann lassen sich auch mit 'defizitären' Materialien gute Erfolge und im Unterricht mit grammatischen Schwerpunkten dynamische und motivierende Lehr- und Lernsituationen erzeugen. Dies allerdings erfordert zusätzliche Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden, wie Flexibilität oder auch ein bestimmtes Maß an Kreativität, und die Fähigkeit, seine Lehrerrolle neu zu definieren (Leupold 1993) – eine zentrale Forderung für die Lehreraus- und -fortbildung.

Die Frage, inwieweit Lehrbücher Ergebnisse aus der Fremdsprachenlehr- und lernforschung integrieren, bleibt offen. Je nach unterrichteter Sprache (und zum großen Teil auch innerhalb einer Sprache) scheinen sich Lehrwerke in ihren Ansätzen (neben ebenfalls feststellbaren Gemeinsamkeiten, wie z. B. Hinweisen auf Lernstrategien, auf spielerische Aktivitäten etc.) erheblich voneinander zu unterscheiden. So finden sich die oben angesprochenen Prinzipien des Flüssigkeitstrainings bzw. formbezogener Aktivitäten nach den Vorstellungen des FONF-Ansatzes häufiger in Englischlehrwerken (vgl. Nitta & Gardner 2005), auch zum geringen Teil in Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache, noch kaum dagegen in Lehrmaterialien für das Fach Französisch. Es lohnt sich also, Lehrbücher auch fachübergreifend wahrzunehmen und daraus eklektisch Anregungen für den eigenen Unterricht zu gewinnen.

Von den Lehrwerkautoren würde man sich wünschen, dass sie aktuelle Entwicklungen im Fach und empirisch gewonnene Erkenntnisse häufiger in die praktische Planungsebene umsetzen, um so die Gestaltung von Lehrmaterialien aus einer relativen Beliebigkeit auf eine wissenschaftlich begründbare Ebene zu heben (vgl. Tomlinson 1998: 340ff.).

Anmerkungen

- 1) Generell sind angeführte Lehrwerkbeispiele exemplarisch ausgewählt und bedeuten keine gezielte Kritik an einem einzelnen Lehrmaterial oder einem Verlag.
- 2) Ein amzuges Video, in dem dieser Ansatz für den Unterricht praktisch demonstriert wird, ist unter der folgenden Adresse zu beziehen: Murphey, T. (2000). *Shadowing and summarizing* (NFLRC Video #11). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.

Bibliografie

- Agudo, K. (2003): Kognitive Konstruenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 11-26.
- Agudo, K. (2004): Imitation als L2-Erwerbsstrategie: kognitive Grundlagen und diaktische Implikationen. In: J. Quetz & G. Solmecke (Hrsg.): *Bricken schlagen. Fächer, Sprachen, Institutionen. Dokumentation des 20. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) in Frankfurt (1.-4. Oktober 2003)*. Berlin, 63-75.
- Bärenfänger, O. (2002): Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegungen. In: Börner & Vogel, 119-140.
- Bolte, H. W. (1994): *Grammatikstrukturen im (kommunikativen) Fremdsprachenunterricht: Vom Lehren zum Lernen*. Utrecht.
- Börner, W & Vogel, K. (Hrsg.) (2002): *Grammatik und Fremdsprachenwerb*. Tübingen.
- Börner, W. (2000): Das ist eigentlich so „ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muss“ – Lernem-nungen zu Grammatikübungen. In: C. Riemei (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmonson zum 60. Geburtstag*. Tübingen, 323-337.
- Börner, W. (2002): Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. In: Börner & Vogel, 231-259.
- DeKeyser, R. (2001): Automaticity and Automatization. In: P. Robinson (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, 125-151.
- Deller, S. (1990): *Lessons From the Learner: Student Generated Activities for the Language Classroom*. London.
- Dieh, E. et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen.
- Doughy, C. & Williams, J. (Hrsg.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge.
- Düwell, H., Gutzmann, C. & Kömgs, F. G. (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der diaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum.
- Düwell, H. (2000): Grammatik und Motivation. In: Düwell et al., 27-54.

- Eckerth, J. (2002): Aushandlung und Erwerb von L2-Strukturen in aufgabenbasierten Interaktionen. In: Börner & Vogel, 165-186.
- Ellis, R. (1992): Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly* 29, 87-105.
- Ellis, R. (2001a): Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, 51, Supplement 1, 1-45.
- Ellis, R. (2001b): The metaphorical constructions of second language learners. In: M. P. Breen (eds.): *Learner Contributions to Language Learning: new directions in research*. Harlow, 65-85.
- Ellis, R. (2002a): Grammar Teaching – Practice or Consciousness-Raising? In: J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.): *Methodology in Language Teaching*. Cambridge, 167-174.
- Ellis, R. (2002b): Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 223-236.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & Loewen, S. (2002): Doing Focus on Form. *System* 30, 419-432.
- Fotos, S. (1993): Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction. *Applied Linguistics* 14, 385-407.
- Fotos, S. (1994): Integrating grammar in instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks. *TESOL Quarterly* 28, 323-351.
- Funk, H. & Koenig, M. (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 1. München: Langenscheidt.
- Funk, H. & Koenig, M. (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München.
- Gascoigne, C. (2002): *The Debate on Grammar in Second Language Acquisition: Past, Present, and Future*. Lewiston, NY.
- Germain, Cl. & Séguin, S. (1998): *Le point sur la grammaire*. Paris.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994): The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48, 315-328.
- Izumi, S. (2002): Output, input enhancement, and the noticing hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 541-577.
- Koenig, M. (2001): Grammatikunterricht. Von der Lehrwerks- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus. In: Funk & Koenig, 294-311.
- Krashen, S. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire.
- Leipold, E. (1993): Kreativität des Schülers: ja bitte – und die des Lehrers? *Fremdsprachenunterricht* 37, 189-194.
- Long, M. (1997): Focus on Form in Task-Based Language Teaching. Im pdf-Format bei www.unhke.com/science/forezweilangleng.htm.
- Meibner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. G. & Stegmann T. D.: *EuroComRom – les sept tannis: the les langues romanes des le départ. Avec une introduction à la didactique de l'europcomrom. Avec CD-Rom*. Aachen.
- Mourmoura, A. (2002): *Der Fremdsprachenlerner als Produzent von Übungen*. Felsberg.
- Newby, D. (ed.): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Council of Europe/European Centre for Modern Languages.
- Nitā, R. & Gardner, S. (2005): Consciousness-raising and practice in EFL coursebooks. *ELT Journal* 59, 3-13.
- Pienemann, M. (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis. *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Portmann-Tselikas, P. & Schmöler-Eibinger, S. (Hrsg.) (2001): *Grammatik und Sprachlauffertigkeit*. Innsbruck.
- Robinson, P. (Hrsg.) (2001): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge.
- Schlak, T. (1999): Grammatikaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Was hat uns die Zweitspracherwerbsforschung hierzu zu sagen? *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 28, 201-211.
- Schmidt, R. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, R. (Hrsg.) (1995): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. University of Hawai'i at Manoa: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Segetmann, K. (1997): Übung und Testen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: M. Gardenghi & M. O'Connell (Hrsg.): *Prüfen, testen, bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main, 81-93.
- Sharwood-Smith, M. (1993): Input enhancement in instructed second language acquisition: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-180.
- Swain, M. (1998): Focus on form through conscious reflection. In: Doughty & Williams, 64-81.
- Thorndyke, S. (1999): *How to Teach Grammar*. Harlow.

- Thorndyke, S. (2001): *Uncovering Grammar*. Oxford.
- Tomlinson, B. (eds.) (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge.
- White, J. (1998): Getting the learner's attention. In: Doughty & Williams, 85-113.
- Lehrwerke:**
- Belaval-Nink, S., et al. (2004): *Tout va bien. Lehrwerk für den Französischunterricht*. Band 1. Frankfurt am Main.
- Tomlinson, B. (eds.) (1998): *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge.
- White, J. (1998): Getting the learner's attention. In: Doughty & Williams, 85-113.
- Lehrwerke:**
- Belaval-Nink, S., et al. (2004): *Tout va bien. Lehrwerk für den Französischunterricht*. Band 1. Frankfurt am Main.
- Boverman, M., et al. (2003): *Ping Pong Neu 3. Dein Deutschbuch*. Ismaning.
- Ellis, R. & Gales, S. (1999): *Impact Grammar*. Hong Kong.
- Funk, H., Keller, S., Koenig, M., Martotta, M., Schertling, T. & Strätz, P. (1996): *Sowieso. Cours d'allemand pour adolescents. Brochure d'activités 2*. Berlin.
- Funk, H., Koenig, M. & Koithan, U. (2004): *Gen@l. Kursbuch B1*. Berlin.
- Funk, H., Koenig, M. & Strätz, P. (1991): *Eurolingua Deutsch. Zyklus 5*. Zürich.
- Lencke, C. & Rohrmann, L. (2004): *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Intensivtrainer*. Berlin.
- Perlmann-Balme, M., Tomaszewski, A. & Weers, D. (2004): *Themen Aktuell 3*. Ismaning.

ANHANG 1

Grammaire

sowieso 2 – Coup d'œil sur la grammaire

Dans *sowieso 1*, tu as découvert 3 étapes pour élaborer ta grammaire avec la méthode SOS. Cette méthode, tu peux aussi l'appliquer dans *sowieso 2*.


- 1ère phase – rassembler
- 2e phase – faire de l'Ordre
- 3e phase – systématiser

Nous t'en donnons encore une fois un exemple :

1. **Rassembler** : manuel, unité 3, exercices 7-8 : tu y trouveras des exemples de phrases subordonnées avec *daß*. Elles sont faciles à reconnaître, car dans chaque phrase il y a une virgule.
2. **Faire de l'Ordre** : tu écris ces exemples dans ton cahier, de préférence en plaçant les verbes l'un en dessous de l'autre.

Sie	meint,	dass die Fahrt zu teuer	ist.
Ich	habe gesagt,	dass der Wettkampf sehr wichtig	ist.

3. **Système** : tu peux maintenant comparer les phrases. Quel est leur point commun, à part la virgule ? Qu'est-ce qui diffère dans certaines phrases ? Tu peux mettre en évidence ce qui est pareil, par exemple les verbes dans les subordonnées. Peux-tu déjà reconnaître des règles ? Par exemple, avant *dass*, il y a toujours une virgule. Si tu mets les verbes en évidence au marqueur, tu rends aussi compte que le verbe conjugué se trouve toujours à la fin de la subordonnée. De cette manière, tu peux découvrir beaucoup de règles de grammaire par toi-même. Tu apprendras activement la grammaire et tu en retiens plus facilement les règles. Grâce à la partie grammaticale de cette brochure, tu peux contrôler la grammaire que tu as activement élaborée toi-même.

Dans beaucoup d'unités de *sowieso 2*, tu retrouveras ce signe : . Il te renvoie ici à cette grammaire où tu trouves des informations complémentaires sur le sujet traité dans ton manuel.

Aus: Funk et al. 1996: 104

ANHANG 2

Consciousness-raising: Task Sheet 3

1. Choose the sentence that goes with the picture.



- a) The man bit a snake.
- b) The man was bitten by a snake.



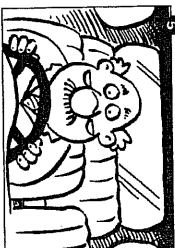
- a) The elephant frightened the mouse.
- b) The elephant was frightened by the mouse.



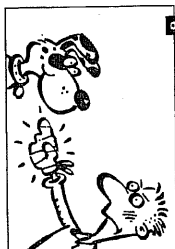
- a) The mother fed the child.
- b) The mother was fed by the child.



- a) The detective followed the woman.
- b) The detective was followed.

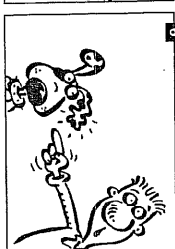
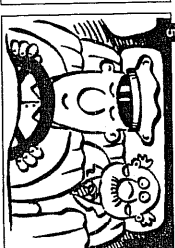
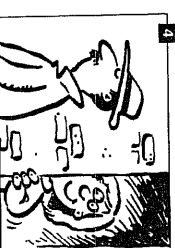
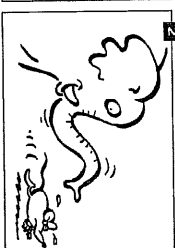
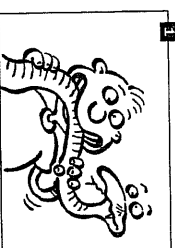


- a) The professor drove to the university.
- b) The professor was driven to the university.



- a) This dog barked.
- b) This dog was bitten!

2. Now, write sentences to go with these pictures.



© Macmillan Heinemann ELT 2001. This page may be photocopied for use in class.



Aus: Thornbury 2001: 105

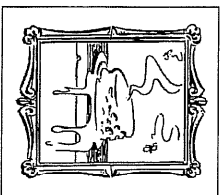
ANHANG 3

19 Verben im Partizip I – Eine Grammatikregel finden. Les 1–4. Wie wird das Partizip I gebildet und wie wird es gebraucht?

1. Wenn ich drei Stunden im Internet gesurft habe, habe ich *brennende* Augen, *zitternde* Hände und einen *dicken, brennenden* Kopf.
2. In der Pause steht man überall *telefonierende* Schüler.
3. Ein *bellender* Hund belst (meistens) nicht.
4. Am Reichstag in Berlin gibt es immer Gruppen von *fotoграфierenden* Touristen.

20 Partizip I oder nicht? Korrigiert die falschen Sätze.

1. Ein lachend Kind ist etwas Schönes.
2. Maria saß wehnend am Tisch. Ihre Katze war tot.
3. Im Internet surfen Senioren sind noch selten, aber es werden immer mehr.
4. Das linke Bild hat den Titel: „Schlafende Hunde mit Katze“.
5. Das rechte Bild könnte man ... nennen.



21 Emoticons – Erfindet Titel für die Emoticons wie im Beispiel.

schreien
rauchen
böse rufen
weinen
pfeifen
schlafen
lächeln

1. :-O
2. :-Q
3. Y
4. (Z)Z
5. :-)
6. O
7. :-)

Nr. 4 ist ein schlafendes Emoticon.

Aus: Funk, Koenig & Koithan 2004: 108

ANHANG 4

LEVEL 4

COMPARATIVE AND SUPERLATIVE FORMS OF ADJECTIVES

Quiz Show

Do you like quiz shows?
Would you like to go on a quiz show?
Why or why not?

ERROR BOX
X Of all the animals, the cheetah is fast.
X Mr. Everest is tall than Mr. Fuji.

LISTENING TO COMPREHEND

Do you think these statements are true or false?
The heaviest animal in the world is the elephant.
Mr. Fuji is the highest volcano in the world.
The largest pyramid in the world is in Egypt.
Listen to the quiz show. Check your answers.

True	False
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LISTENING TO NOTICE

Listen again. Complete the conversation.
Quiz-Show Host: Today's contestant, from Toronto, is Alison MacTavish. Welcome, Alison. Please say "True" or "False" after each statement I read to you. Remember, if you make three mistakes, the game is over, and you lose. Ready?
Alison: Yes.

WORD BOX
* contestant
* pyramid
* mistakes
* statement
* monument

Quiz-Show Host: All right. Number 1: The heaviest animal in the world is the elephant.
Alison: True.

Quiz-Show Host: I'm sorry, that's not correct. Elephants are heavy than the elephant.
Let's try Number 2: Mr. Fuji is the highest volcano in the world.
Alison: Yes, that's true.

Quiz-Show Host: Wrong again. Mr. Fuji is the highest but several volcanoes are higher than Mr. Fuji. Here's Number 3: The Great Pyramid in the world is in Egypt.
Alison: True?

Quiz-Show Host: Oh, I'm sorry. Wrong again. The Great Pyramids of Egypt are the largest monument in the world.
Better luck next time, Alison.

¹ (theoretisch) ² (tatsächlich) ³ (höher) ⁴ (höher) ⁵ (höher) ⁶ (höher) ⁷ (höher) ⁸ (höher) ⁹ (höher)

ANHANG 5

UNDERSTANDING THE GRAMMAR POINT

1. Look back at the quiz show. Write the adjectives from the blanks in the correct column.

adjective
heavy

adjective + -er

adjective + -est
heaviest

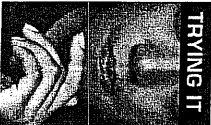
2. Which form of the adjective do we use to compare two things? Which form of the adjective do we use to compare three or more things?

CHECKING

Correct the errors in these sentences.

1. What is the ~~fast~~ ^{fastest} elevator in the world?
2. The fastest elevator in the world travels over 40 kilometers per hour.
3. What is the long snake ever found?
4. The longest snake ever found is over 10 meters long.
5. Mt. Fuji is not the high volcano in the world.
6. I thought the Egyptian pyramids were larger in the world.
7. Blue whales are much heavier than elephants.
8. Chicago is not bigger as New York.
9. New York bigger than Chicago.
10. New York is the big city in the United States.

TRYING IT



Do you know any special facts or world records? Make up some quiz questions about these things.

.....

.....

.....

.....

.....

LANGUAGE NOTE
Use comparative and superlative forms of adjectives.

Aus: Ellis & Gais 1999: Leçon 23

PR-Anzeige

Klett. Ich weiß.

Bildungsstandards – erfolgreich umgesetzt

Tous ensemble und Bildungsstandards

Die Leitgedanken des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen – beschreiben neue Anforderungen vor allem hinsichtlich der interkulturellen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Die Bildungsstandards für das Fach Französisch konkretisieren diesen Bildungsauftrag. Basiskompetenzen und grundlegende Fertigkeiten sollen vermittelt werden, um den Schülerinnen und Schülern ein selbstständiges sprachliches Handeln zu ermöglichen. Tous ensemble ist genau darauf abgestimmt und gibt die nötigen Werkzeuge dazu an die Hand. Im Schülerbuch werden viele Lerntechniken (Stratégies) vorgestellt und in Übungen sofort angewendet. Auch können die Schülerinnen und Schüler selbst ermitteln, wie ihr Wissensstand ist, indem sie den Lernstoff selbstständig und gezielt wiederholen (On fait des révisions) und dann ihre Lösungen selbst kontrollieren. Auch Teamfähigkeit, Methoden- und Medienkompetenz werden im Schülerbuch gefördert, z. B. durch alltagsbezogene Projektvorschläge (sur place).

Tous ensemble und DELF

DELF ist das einzige vom französischen Erziehungsministerium anerkannte Zertifikat für Französisch als Fremdsprache mit internationalem Wert. Dieses Sprachzertifikat, das für spätere Bewerbungen oder Praktika im französischsprachigen Ausland wichtig ist, bescheinigt den Schülerinnen und Schülern, dass sie je nach Lernjahren über „lebensnahe“ Grundkompetenzen im Französischen verfügen.

Tous ensemble bereitet die Schülerinnen und Schüler von Anfang an progressiv und zielorientiert auf diese Anforderungen vor. Ein Delphysymbol kennzeichnet gut erkennbar die fakultativen DELF-Seiten im Schülerbuch oder die DELF-Aufgaben im Cahier und in den Standardaufgaben.

Tous ensemble und Portfolio

Einen wichtigen Platz in der Diskussion um die Bildungsstandards nimmt die Stärkung der Lernerautonomie ein. Diese wird in Tous ensemble konsequent an vielen Stellen umgesetzt, z. B. auch im Cahier d'activités. Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, was sie im vergangenen Zeitraum gelernt haben bzw. was sie können sollten. Dabei wird nach den Bereichen Sprachhandeln | Kommunikation (Sich auf Französisch verständigen), Lernstrategien (Lerntechniken), Landeskunde (Frankreich | Französischsprachige Länder) unterschieden. Aber auch die affektive Komponente kommt nicht zu kurz: Die Schülerinnen und Schüler schreiben auf, was ihnen im zurückliegenden Zeitraum beim Französischlernen besonders gut oder weniger gut gefallen hat.

Ob Bildungsstandards, DELF oder die Anforderungen des GER, mit Tous ensemble lassen sich die neuen Herausforderungen effektiv und differenziert bewältigen.

Kerstin Theinert, Fachschullehrin und Dozentin an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten, Autorin von Tous ensemble