

Jürgen Mertens

Grammatik im Übungsapparat von Französischlehrwerken (1970 – 2020)

Der Aufbau eines Inventars an sprachlichen Mitteln hatte in allen Strömungen der fachdidaktischen Methodengeschichte einen zentralen Platz inne. Dieser Beitrag befragt daher Lehrwerke der letzten 50 Jahre danach, welche Rolle sie der Grammatik zuweisen und wie bzw. ob es ihnen gelingt, neue Impulse aus der Forschung zu integrieren.

((Halbzeile/halbe Leerzeile))

1 Einleitung

Der im Titel genannte Zeitraum ist nicht ohne Grund mit Bezug zu Daniela Caspari gewählt. Wie für den Autor dieser Zeilen steht er für den Beginn ihrer Begegnung mit Fremdsprachen als Schülerin und für das Jahrzehnt, in dem ihre (haupt-)berufliche Beschäftigung mit Fragen des Lehrens und Lernens von Sprachen ausklingen wird. Zugleich definieren diese Jahreszahlen die Eckpunkte eines Zeitraums, für den auf der Basis historischer schriftlicher Quellen, Lehrwerken eines den Französischunterricht in Deutschland maßgeblich prägenden Verlagshauses, Entwicklungstendenzen abgeleitet werden sollen.

Grammatik ist in der französischdidaktischen Diskussion nicht im Zentrum des Interesses, auch wenn die Beschäftigung mit dem, was man mittlerweile als sprachliche Mittel bezeichnet, wieder zunimmt (z. B. Bürgel & Reimann, 2017). Die Mehrzahl der Arbeiten, die sich mit Grammatik und ihrer Vermittlung im Unterricht beschäftigen, ist weitgehend methodischer Natur, es geht vielfach um praktische Vorschläge, auf welche Art und Weise die eine oder andere Grammatikstruktur eingeführt, geübt und gelernt werden kann. Nur selten finden sich Arbeiten, die die Vermittlung von Grammatik zum Gegenstand der Forschung machen. Eine solche ist die von Schäfer (2017) zum Thema grammatische Erklärfilme, dem sie sich aus mediendidaktischer Perspektive widmet. Eher konzeptioneller Natur sind Arbeiten (v. a. Bürgel & Siepmann, 2015; Siepmann, 2016), die Möglichkeiten der Auswahl wie auch die Vermittlung von Grammatik auf der Basis korpuslinguistisch erzeugter Daten sondieren. Ausgehend von einem weiten Kollokationsbegriff wird *data-driven-learning* als methodischer Weg zum Sprachenlernen vorgeschlagen. Im Gegensatz zu Segermann (2005), wo lexiko-grammatische Bausteine vorgegeben werden, soll auf der Basis von

Konkordanzdarstellungen (z. B. *sur* vs. *à Paris*) der Fokus auf die Anleitung zur Abstraktion von dahinterliegenden Konzepten („*sur Paris*“ → ‚vorübergehend‘; „*à Paris*“ → ‚dauerhaft‘, ‚kurz‘), sogenannter Konstruktionen („idiomatische[n] Form-Bedeutungspaarungen“, Siepmann, 2016, S. 21) gelegt und somit der Bezug von Form und Inhalt bewusst gemacht werden.¹

An den Grammatikunterricht als zentrales Element des Sprachenlernens war schon in den Anfängen des Faches die Erwartung geknüpft, durch kognitivierende Verfahren den Erwerbsprozess positiv zu beeinflussen. Schon ausgangs des 18. Jahrhunderts war Meidinger (1797, S. 3 verso; zit. nach Christ, 2000, S. 8) fest von der fördernden Wirkung eines regelbasierten Erlernens der französischen Sprache überzeugt, indem er schrieb: „Die französische Sprache durch Regeln zu erlernen ist, wie jedem Kenner bekannt, der kürzeste und sicherste Weg, den man nur einschlagen kann.“. Nun war die Zielsetzung des Sprachunterrichts zu jener Zeit eine andere als heute, wo den Bildungs- oder Rahmenlehrplänen breiter gefächerte Zielsetzungen zugrunde liegen und Sprachanalyse zur Entschlüsselung von Texten nur einen Teil des Kompetenzbündels darstellt. Dem steht heute wie schon zu den Anfangszeiten eine Position gegenüber, die Sprache ohne Rückgriff auf explizite Grammatik vermitteln möchte. Solch eine vertrat Ende des 18. Jahrhunderts der Gießener Fremdsprachendidaktiker Wilhelm Friedrich Hezel (1798) in einem Lehrbuch, dessen Titel *Die Kunst, auf die möglichst geschwindeste Art, Französisch zu sprechen und schreiben zu lernen. Ein Gegenstück zur Meidingerschen praktischen Französischen Grammatik* programmatisch einen imitativen Ansatz umschreibt.

Wenn wir uns im Folgenden der Grammatik und ihrer Darstellung in Lehrwerken widmen, soll vorausgeschickt werden, dass hierunter mit Gnutzmann (³2019, S. 112, nach Mindt, 1992, S. 14) Folgendes verstanden werden soll: „[Eine pädagogische Grammatik ist] eine für die direkte Verwendung im Unterricht erstellte Planung spezifischer Grammatikerscheinungen, die von einer didaktischen Grammatik abgeleitet sind“. Da der vorliegende Beitrag den Blick auf ein begrenztes Korpus richtet, sei die o. g. Definition eingeeengt auf eine auf

¹ Der Vorteil des Ansatzes liege darin, dass „[...] die Reflexion und Bewusstmachung der Strukturen, des Funktionierens und der Verwendung von Sprache bzw. sprachlicher Mittel ein zentraler ‚ökonomischer Faktor‘ erfolgreichen Sprachlernens ist“ (Bürgel & Reimann (2017, S. 8). Ähnlich auch Mertens (2009), der vor dem Hintergrund der Mehrsprachigkeitsdidaktik Chancen für lernökonomische Effekte in der sprachenübergreifenden Grammatikarbeit sieht.

bildungspolitischen Vorgaben beruhende Auswahl morpho-syntaktischer Strukturen, die für Lehr-/Lernzwecke didaktisch-methodisch aufbereitet sind.

2 Grammatik im Übungsapparat von Lehrwerken

2.1 Forschungsfrage und Vorgehensweise

Die Ausgangsfrage ist folgende: Welcher Stellenwert wird im Anfangsunterricht (= erste beide Lernjahre) der Grammatik in Lehrwerken der 1970er bis 2020er Jahre beigemessen? Diese Frage soll vor allem qualitativ² auf der Basis eines zeitlich klar umrissenen Datenkorpus beantwortet werden. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf ein Forschungsfeld, das im Übergang von Vergangenheit zur Gegenwart angesiedelt ist, wenn wir mit Klippel & Ruisz unter Gegenwart „etwa die letzten zwanzig bis dreißig Jahre“ (2020, S. 9) verstehen. Der Fokus des Beitrags liegt darauf nachzuzeichnen, wie grammatische Phänomene in Lehrwerksübungen, deren Konzeption und Produktion bereits abgeschlossen und damit ‚historisch‘ sind (vgl. ebd.), dargestellt, konzeptualisiert und für den Übungsprozess aufbereitet sind. Gleichmaßen wohnt dem Datenkorpus eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung inne, dessen Betrachtung Einsichten in „Errungenschaften und Probleme der Gegenwart auf der Basis der historischen Entwicklungen“ (ebd.) erlauben sollen.

2.2 Beschreibung des Datenkorpus und Datenauswertung

Das dieser Analyse zugrundeliegende Korpus setzt sich aus 10 Bänden gymnasialer Französischlehrwerke aus 6 Lehrwerksgenerationen zusammen, die folgenden Kriterien entsprechen: 1. *Niveau* → 1. und 2. Lernjahr, Gymnasium; 2. *Sprachenfolge* → 2. Fremdsprache; 3. *Epoche* → 70er (jeweils im Dekadenabstand) bis 2020er Jahre; 4. *Streuung* → Datenmaterial aus Lehrwerken eines Verlags.

Mit der Wahl von *Etudes Françaises* Teil 1 (Erdle-Hähner & Klein, 1971), *Echanges 1 und 2 – Edition longue* (Grunwald et al., 1981; Göller et al., 1985), *Découvertes 1 und 2, édition verte* (Beutter et al., 1992, 1993), *Découvertes 1 und 2* (Bruckmayer et al., 2004; Alamargot et al., 2005), den *Découvertes* Bänden 1 und 2 (Bruckmayer et al., 2012, 2013) sowie einem Blick in die aktuellste Lehrwerksgeneration (*Découvertes 1*, Bernklau et al., 2020) wird ein Zeitraum

² Die quantitative Darstellung kann aus Platzgründen nicht in der intendierten Dichte erfolgen.

von ca. 50 Jahren abgesteckt, in dem 6 Generationen von Lehrwerken entstanden sind, die alle abgesehen von dem Lehrwerk der 1990er Jahre an einem Wendepunkt zu einer neuen methodischen Ära stehen.

Etudes Françaises erfüllt eine Scharnierfunktion. Konzeptuell stellt das zweibändige Lehrwerk eine Mischkonzeption dar, die diverse Merkmale eines traditionellen Lehrbuches mit nur wenigen Anklängen an die in diese Zeit gehörige audio-visuelle Methode aufweist. Seine Wirkung reichte als langjähriger Marktführer weit in die Anfangsjahre des konzeptuell von Piepho Mitte der 70er Jahre in Deutschland eingeläuteten kommunikativen Fremdsprachenunterrichts hinein (vgl. Mertens, 2018). Dieser Ansatz fand nach und nach Eingang in die folgenden Lehrwerksgenerationen. Den Endpunkt des Darstellungsraums stellen die 3. und 4. Generation von *Découvertes* (Bruckmayer et al., 2013, 2014; Bernklau et al., 2020) dar. Beide Lehrwerke reihen sich, so der Selbstanspruch, in das Paradigma des Aufgabenorientierten Ansatzes ein.

Was die Auswertung angeht, so wurden in einem ersten Schritt alle (Pflicht- und Zusatz-)Übungen des Korpus nach Grobkategorien, basierend auf den in den Bildungsplänen genannten sprachlichen Mittel, Aussprache, Lexik und Grammatik, sortiert. In einem zweiten Durchgang wurden die Übungen, die im ersten nicht zugeordnet werden konnten, durch Clustern neu verteilt. Auf dieser Basis ließen sich zwei Kategorien, Fertigkeiten und Mediation ableiten; die verbleibenden Übungen wurden der Sammelrubrik Sonstiges zugeordnet.

3 Darstellung der Ergebnisse

3.1 Grammatik (quantitativ) in den Lehrwerken

Bei *Etudes Françaises* (Erdle-Hähner/Klein 1971) handelt es sich um ein Lehrwerk, das die sprachlichen Mittel in den Vordergrund stellt. Grammatik (64%; 62%) und Wortschatz (12,6%; 18%) dienen als Grundlage für den Erwerb sprachlichen Wissens. Dieses trainieren sie v. a. in formbezogenen Übungen, um es in Übersetzungsübungen und Fragen zum Lesetext anzuwenden. Das Lehrbuch ist, wenn auch eine Mischkonzeption, letztlich ein traditionelles Lehrwerk, das stark die Einflüsse der Grammatik-Übersetzungsmethode aufweist: Systematizität der Grammatikdarbietung, lateinische Terminologie, Grammatik der schriftlichen Sprache, etc.

Beim ersten (neo-)kommunikativen Lehrwerk *Echanges* (Grunwald et al., 1981; Göller et al., 1985) liegt der Hauptfokus auch auf der Grammatik, zumindest muss man die Prozentwerte (68,5% Band 1; 50,5% Band 2) so deuten. Es

wird auf der Basis der qualitativen Betrachtung in 3.2 gezeigt werden können, dass die Kommunikative Wende in Ansätzen in die Konzeption eingeflossen ist. Der Konzeption liegt ein Voranschreiten von Grammatikübung über die Fertigkeitenschulung zum Training von (Teil-)Kompetenzen zugrunde.

Der Namenswechsel zu *Découvertes* im nächsten Jahrzehnt deutet eine Hinwendung zu einem mehr schülerorientierten Unterrichten an; zumindest versteht dies das Lehrbuch (vgl. Bauer et al., 1995, S. IV): „*Découvertes* steht für einsichtiges, entdeckendes Lernen in partnerschaftlichen Formen.“ Quantitativ ändert sich die Grobverteilung der Übungen kaum, was auch für die nachfolgende Generation der 2000er Jahre gelten soll (vgl. Bruckmayer et al., 2004; Alamargot et al., 2005). Grammatikübungen stellen in den 1990er wie auch 2000er Jahren knapp das halbe Angebot dar (1900er Jahre: 43,7%; 52,2%; 2000er Jahre: 38,3%; 44,5%). Hier muss der Einfluss des kommunikativen Ansatzes stärker gewirkt haben: es werden mehr auf Wortschatz und Redemittel bezogene Übungen angeboten. Mit rund einem Viertel an fertigkeitsbezogenen (1990er Jahre: 17%; 16,8%; 2000er Jahre: 25,6%; 29,5%) und auf Kompetenzaufbau zielenden Übungen (1990er Jahre: 10,4% 13,3%; 2000er Jahre: 12,8%; 6,7%) ist der Übertritt in das kommunikative Paradigma vollzogen.

Die Version der 2010er Jahre von *Découvertes* (Bruckmayer et al., 2012, 2013) verortet sich innerhalb des Aufgabenorientierten Ansatzes.³ Im Gegensatz zu den vorhergehenden Ausgaben verlagert sich der Schwerpunkt innerhalb der Kategorien. Der Hauptteil der Übungen fällt auf die Kategorien Wortschatz, Fertigkeiten, aber auch Grammatik. Während die Wortschatzübungen einen geringeren Stellenwert (16,9%; 6,9%) haben, ist die Grammatik mit knapp einem Drittel weiterhin stark vertreten (30,2%; 27,5%). Übungen, die Fertigkeiten schulen, genießen mit einem Anteil von 33,9% bzw. 45,8% die absolute Vorrangstellung. Es ist deutlich, dass das alleinige Einüben sprachlicher Formen dem Training von Fertigkeiten, im Sinne einer „manipulative[n] Phase“ (Stork, 2019, S. 66), gewichen ist, morphosyntaktische Strukturen aber weiterhin als Voraussetzung für die Fertigkeitenschulung betrachtet werden.

Die Bedeutung der Grammatik hat in den vergangenen 50 Jahren im Anfangsunterricht rein quantitativ stetig abgenommen. Von über 60% in der vor-kommunikativen Ära ist ihr Anteil um mehr als die Hälfte, auf unter ein Drittel, geschrumpft (siehe Abb. 1, durchgezogene Linien). Dem gegenüber steht die

³ Eine Analyse von „Pratique: tâches“ würde zeigen, dass der Mix an Aktivitäten nicht immer etwas mit einer Lernaufgabe zu tun hat (für Kriterienraster, siehe Caspari 2011; Mertens 2013).

Zunahme der auf Fertigkeiten bezogenen Übungen, die 1970 wenig im Fokus standen, 40 Jahre später aber rund 40% des Übungsapparats ausmachen (gestrichelt). Zusammenfassend kann man sagen, dass von den 70er bis in die 2010er Jahre sich der Fokus von einem grammatik- und formbezogenen zu einem fertigkeitenorientierten Französischunterricht verschiebt. Die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht, der autonome Lernende und Anwendungsorientierung anvisiert, deutet sich an.

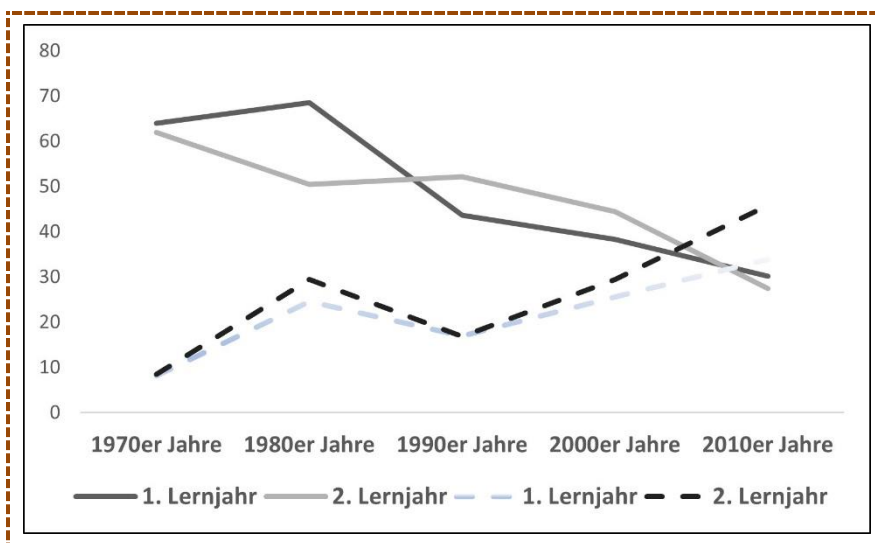


Abbildung 1: Grammatikübungen und auf Fertigkeiten bezogene Übungen von 1970 bis 2010er Jahre (in %)

3.2 Qualitative Betrachtung von Grammatikübungen

3.1 In einem Lehrwerk aus der vorkommunikativen Phase

Das Hauptaugenmerk liegt bei *Etudes Françaises* auf dem Aufbau eines an Schriftsprache orientierten Grammatikwissens, dessen inhaltliche Eckpunkte Nominal- und Verbalphrasen sowie die zentralen Satzarten sind. Welches sind die Grundmerkmale dieser Übungen?

Kontextungebundene Einzelsätze → Aufbau einer Satzgrammatik

Typische Übungen sind Lückentexte, bei denen oft Verbindungen zu ergänzen sind. Andere sprachmanipulative Übungsformen sind die der Umformungsübung (z. B.: « *Accordez §60 1. Nous habitons une (beau) maison. [...]*. ebd., S. 105) oder solche, bei denen Satzarten geübt werden (z. B. « *Formez des questions 1. Les cages des serpents sont en verre. [...]*. », ebd., S. 90). All diesen Übungen ist gemein, dass sie auf formale Aspekte fokussieren und kein kommunikatives Handlungsziel haben. Die jeweilige Grammatikstruktur ist im schmalen Rahmen des Einzelsatzes angesiedelt, der weder in Textstrukturen eingebunden noch situativ oder kontextuell verankert ist.

Metasprachliche Anweisungen → Sprachmanipulatives Handeln

Die Mehrzahl der Grammatikübungen besteht aus einer unterschiedlich großen Anzahl an zu bildenden oder umzuformenden Sätzen und einer vorgeschalteten, oft metasprachlichen Formulierung, die den Arbeitsauftrag mit einem Operator im Imperativ festlegt (« *Mettez à la forme négative et à la forme interrogative.* », ebd., S. 26 ; « *Accordez les adjectifs.* », ebd., S. 39;).

Fast immer wird durch die blau unterlegte Überschrift der Übung expliziert, um welches Grammatikphänomen es sich handelt (z. B. « *Adverbes de quantité Mettez les adverbes à leur place* », ebd., S. 97). Nur selten wird durch die Überschrift ein Thema oder eine Situation evoziert. Unter allen Grammatikübungen verweisen nur vier Übungen auf einen Handlungsrahmen. Zwar steht auch in diesen Übungen die Grammatik im Zentrum (Imperativ; betontes Personalpronomen; Uhrzeit und Verbkonjugation; Zeitenbildung), doch wird sie in eine weitgehend kohärente Textstruktur eingebettet vermittelt. « *La journée de Marcel* » formuliert die zeitliche Abfolge dessen, was die fiktive Lehrbuchperson angeblich tut; in « *Nous distribuons les fonctions* » wird erzählt, wer beim Eisenbahnspielen, welche Aufgaben übernimmt; aus verschiedenen zeitlichen Perspektiven erfährt man in « *Les vacances de Claude* », was Claude in den Ferien in der Bretagne machen wird, gerade tut und getan hat.

Traditionelles Lernkonzept → Kognitivierung und Habitualisierung

In *Etudes Françaises* ist der Erwerb grammatikalischen Wissens und die Einübungsphase weitgehend von einander getrennt. In den Übungen wird konsequent auf die korrespondierende Stelle im grammatischen Beiheft verwiesen.

Dort werden, gerafft gesagt, die einzelnen Grammatikphänomene dargestellt und metasprachlich mit Fachterminologie erklärt. Der gewählte Ansatz ist kognitiv, was zum damaligen Zeitpunkt üblich war. War Leupold (2002, S.299) mit Blick auf das neue Jahrtausend der Meinung „Grammatikarbeit als eine traditionell lehrerdominierte Aktivität mit dem ausschließlichen Ziel der Regelvermittlung [sei] weitgehend überholt“, galt dies 30 Jahre zuvor noch nicht.

Dass *Etudes Françaises*, ein im Geist der 60er Jahre konzipiertes Lehrwerk, den damals herrschenden fachdidaktischen Einflüssen unterlag, lässt sich an Übungstypen wie « *Série* » (ebd., u. a. S. 83, 84, ...) und *Pattern*-Übungen (« *Faire des phrases/Nous faisons des phrases* » ; ebd., S. 30, 33, ...) ableiten. Unter den 146 Grammatikübungen kommen diese beiden Typen nur 12-mal vor. Sie sind jedoch ein Beleg dafür, dass einem an behavioristischen Vorstellungen orientierten Lernbegriff und somit habitualisierenden Üben zumindest eine Teilwirkung zugesprochen wird. Solche Übungen zielten auf einen hohen Output sprachlicher Strukturen ab. Dies konnten Drillübungen im Einzelsatz sein (z. B. ebd., S. 96) oder Satzbautafeln zum ‘Einschleifen’ basaler Strukturen.

Der Erwerb grammatischen Wissens war, so sei festgestellt, ein Mix aus Herangehensweisen, der die Schüler/innen in die Lage versetzen sollte, einzelne Grammatikbausteine aneinanderzureihen, und weniger, sie anwenden zu können. Eine solche Konzeption wurde von Nunan (1998, S. 102) so kritisiert:

In textbooks, grammar is very often presented out of context. Learners are given isolated sentences, which they are expected to internalize through exercises involving repetition, manipulation, and grammatical transformation. These exercises are designed to provide learners with formal, declarative mastery, but unless they provide opportunities for learners to explore grammatical structures in context, they make the task of developing procedural skill – being able to use the language for communication – more difficult than it needs to be, because learners are denied the opportunity of seeing the systematic relationships that exist between form, meaning, and use.

Inwieweit diese systematischen Beziehungen zwischen Form, Bedeutung und Anwendung wie sie Nunan für den Aufbau sprachstrukturellen Wissens und Könnens formuliert in den Lehrwerken ab den 1980er Jahren umgesetzt wurden, sei im folgenden Abschnitt thematisiert. Der Übersichtlichkeit halber wird eine Einteilung vorgeschlagen, bei der für die 1980er bis 2000er Jahre von (neo-)kommunikativer Ära und ab der 2010er Generation von Phase der Aufgabenorientierung gesprochen werden soll.

3.2 In Lehrwerken der (neo-)kommunikativen Phase

Die zentralen Impulse für die Ausformung des (neo-)kommunikativen Ansatzes (siehe Reinfried 2001, Schumann 2017, Legutke³2019) waren die Anleihen an den Erkenntnissen der Sprechakttheorie wie auch der emanzipatorisch ausgerichteten Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas (1971). Letztere rückte „die politische Dimension der Kommunikation in den Vordergrund und [suchte] nach Regeln einer idealen Sprechersituation und der Realisierung herrschaftsfreier Kommunikation“ (Schumann, 2017, S. 163). Auf der konkreten Ebene des Lehrwerks sollte sich diese in der Vermittlung eines möglichst umfassenden Repertoires an in Redemitteln sich konkretisierenden Sprechakten widerspiegeln. Inwieweit dieses zentrale Merkmal des kommunikativen Ansatzes in den Lehrwerksgenerationen dieses Zeitraums, in *Echanges*, stellvertretend für die 1980er Jahre, in *Découvertes*, stellvertretend für die 1990er Jahre und im *Découvertes* der 2000er Jahre, seinen Niederschlag in Form von kondensierter Grammatik gefunden hat, soll nachfolgend skizziert werden.

Folgende Merkmale lassen sich aus der Analyse dieser Lehrwerke ableiten:

Dialogische Einbettung grammatikalischer Phänomene

Auffällig ist, dass im ersten ‚kommunikativen‘ Lehrwerk die Grammatik überwiegend in einen dialogischen Handlungsrahmen eingebettet ist. Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass mit kommunikativer Kompetenz implizit das Sprechen verbunden wurde. In der Regel orientieren sich die Übungen thematisch an den Lektionsinhalten. Der Erwerb struktursprachlicher Kompetenz bzw. grammatikalischer Grundmuster erfolgt meist im Rahmen von Kurzdialogen, deren Basisstruktur identisch bleibt. Die Variation erfolgt a) durch den Austausch von Lexik und b) durch Perspektivwechsel, so dass eine hohe Übungsfrequenz erreicht und mehrere Facetten des Grammatikphänomens geübt werden können. So ist etwa die Übung « *Tu as quel âge?* » (Grunwald et al., 1981, S. 23) einerseits auf die Übernahme einer fiktiven Rolle ausgerichtet, bei der die Ich/Du-Perspektive im Vordergrund steht und die 1. und 2. Pers. Singular des Verbs *avoir* geübt wird. Im zweiten Schritt wird die 3. Pers. Singular fokussiert und der Blick auf beschreibendes Sprechen gelegt. Abschließend erfolgt die Übertragung des Gelernten auf das Umfeld der Lernenden (→ 3. Pers. Plural; im Sinne von : « [*Mes parents*], *ils ont 40 et 42 ans.* »)

(Ansatzweise) Funktionalisierung von Grammatik

Ein weiteres Merkmal, an dem sich der Paradigmenwechsel zum kommunikativen Unterricht abzeichnet, ist die Tendenz, Grammatik aus dem Blickwinkel von Sprechabsichten zu sehen und die Funktion von Grammatik, weniger aber deren Form zu fokussieren.

In *Echanges* (Grunwald et al. 1981, Göller et al. 1985) war zwar von Sprechabsichten im Inhaltsverzeichnis bereits die Rede, im Übungsteil der Französischbücher waren sie aber nur indirekt in den Übungsdialogen, nicht aber konkret in Form von Redemitteln präsent. Redemittel werden im Übungsteil erst ab den 90er und 2000er Jahren zum Lerngegenstand. In diesen Lehrwerken wird der Aufbau von Redemitteln und damit einer lexiko-funktional verankerten Grammatik aktiv durch Übungen unterstützt („*On dit*“, z. B. Beutter et al., 1994, 1995; Bruckmayer et al., 2004, Alamargot et al., 2005). Dieser Ansatz wird allerdings nicht konsequent durchdekliniert. Redemittel sind in den Lehrwerken der 90er und 2000er Jahre auf der Satzebene angesiedelte lexiko-grammatische Einheiten, die als Gesamtheit vermittelt werden, ohne dass die enthaltene Grammatikstruktur im Rahmen des Übungsprozesses über einen reflektierenden Zugang erschlossen und somit verallgemeinerbar wird. Es werden beispielsweise bei der Redeabsicht *Demander son chemin/Expliquer le chemin* (Beutter et al., 1994, S. 64) die Ordinalzahlen nur als lexikalisches und nicht als grammatikalisches Phänomen thematisiert. Auch erfolgt das Einüben der Redeabsicht *seine Vorlieben nennen* anhand des Verbs *aimer* lexikalisch und, im Geiste des Behaviorismus, habitualisierend (z. B. Beutter et al., 1994, S. 53), ohne auf Unterschiede im Artikelgebrauch im Deutschen und Französischen einzugehen.

Ein zentrales, theoretisches Anliegen des kommunikativen Ansatzes war die –idealisierte – Vorstellung eines kommunikativ souveränen, emanzipierten Sprechers. Diese Facette des Ansatzes findet sich in der Konzeption der in den 90er und 2000er Jahren entstandenen Lehrwerke nicht wieder. Soziolinguistische und situativ-pragmatische Informationen werden nicht zum Lerngegenstand, so dass anwendungsbezogenes Zusatzwissen über den Kontextwert der Redemittel den Schüler/innen in den untersuchten Lehrwerken vorenthalten bleibt. « *A Paris* » und « *J'habite à Paris* » als mögliche Antworten auf die Frage danach, wo jemand wohnt, stehen unkommentiert, quasi auswechselbar, in einer Übung nebeneinander (vgl. Beutter et al., 1994, S. 24). Potentiell vorhandene, diaphasische Unterschiede innerhalb von Redemittellisten, obwohl ein

wichtiger Aspekt von sprachlicher Bildung im Sinne der Habermas'schen kommunikativen Kompetenz, werden ausgeblendet (z. B. Beutter et al., 1995, S. 31). Die Schwierigkeit einer pragmadidaktischen Ausrichtung ist,

dass eine Sprechabsicht mit mehreren Redemitteln (in unterschiedlicher grammatikalischer Form, z. B. als Aussage, Frage, Imperativ, verneinte Aussage, Konditionalsatz, Infinitiv) wiedergegeben werden kann. Die Wahl ist abhängig von der Kommunikationssituation, den beteiligten Sprechern, dem Ort, dem Zeitpunkt, dem Medium, also von den Begleitumständen der jeweiligen Äußerung (Mertens, 2006a, S. 171).

Eine eins-zu-eins Zuordnung von Redeabsicht und einem spezifischen grammatikalischen Phänomen wird es selten geben. Es lassen sich jedoch situationsspezifische Grammatik-Redemittel-Verbindungen finden, wenn die Passung zum Kontext gegeben ist. In den Lehrwerken gelingt diese Feinjustierung aber vielfach nicht, wie folgendes Beispiel zeigt: Struktureller Inhalt der Übung *Qu'est-ce que c'est en français?* (Bruckmayer et al., 2004, S. 21) ist die periphrastische Frageformel. Im Sinne der Pragmadidaktik wird der Struktur eine der möglichen Redeabsichten unterlegt, und zwar das Erfragen der französischen Bezeichnung von Gegenständen.

- « *Qu'est-ce que c'est en français?* »
- *?C'est un magasin. ?C'est le magasin de M. Dufour* » (ebd.)

Es ist ein Leichtes zu erkennen, dass die Verquickung von Sprachstrukturen und Sprechabsichten nicht passen will. Oberflächenstrukturell zeigt sich bei dieser Übung der Einfluss der Pragmatik. Tiefenstrukturell erfüllt eine solche Übung nicht den Anspruch an die Kohärenz, die textlinguistisch erforderlich wäre; mit dem Ergebnis, dass Schüler und Schülerinnen zwar lernen, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden, nicht jedoch sie angemessen anzuwenden.

Eine weitergehende Analyse würde zeigen, dass vielen Übungen auch in sog. ‚kommunikativen‘ Lehrwerken ein formaler und kein inhaltlich geprägter Sprachbegriff zugrunde liegt (z. B. Bruckmayer et al., 2004, S. 48). Dabei wäre vielfach mit ein paar Umstellungen das Kriterium der Angemessenheit erfüllbar:

- *Qu'est-ce que c'est en français?* (Erfragen)
- *(En français), c'est / on dit ‚magasin‘* (Auskunft erteilen)
- *‚Magasin‘, c'est LE ou LA?* (Nachfragen)
- *C'est LE magasin.* (weitere Information nennen)
- **Ineinanderwirken von Bewusstmachung und Habitualisierung**

Wenngleich aufgrund der Hinweise auf das grammatische Beiheft davon auszugehen ist, dass die Grammatikvermittlung überwiegend kognitiverend erfolgt, so wird der Übungsprozess durch Habitualisierung unterstützt und ergänzt. Die o. g. Übung zur Redeabsicht *Nach dem Alter fragen* ist im Grunde genommen eine Art verkürzter *pattern drill*, was sich auch in weiteren Übungen findet.

Visualisierungen in Übungen – nicht immer Sein, vielfach nur Schein!

Vergrößernd kann man sagen, dass die Bebilderung in den Übungen (Zeichnung, Foto, Skizze, schwarz-weiß/farbig) von den 1980er bis in die 2000er Jahre hinein stark zugenommen hat. Bilder werden sowohl in didaktisch-methodischer, d. h. übungssteuernd (Göller et al., 1985, S. 59/1), wie auch rein illustrativer Funktion (z. B. ebd., S. 59/2) verwendet. Wie wenig aber die Hinwendung zu einem inhaltlich-kommunikativen Lernen erfolgt ist, zeigen Übungen wie « *Beurk, ce n'est pas bon !* » (Alamargot et al., 2005, S. 26), einer Bildgeschichte, deren Pointe darauf hinausläuft, dass Kochversuche scheitern und daher « *Dimanche dernier, M. Carbonne et ses enfants ont dû manger au restaurant* ». Neben der situativ-fiktiven Einrahmung wird in der *consigne* das kommunikative Ziel « *Racontez pourquoi?* » benannt. Als Impuls würden im Grunde die den Handlungsablauf vorskizzierenden Fotos genügen. Diesen sind aber Sätze zugeordnet, die nur in der richtigen Zeit zu ergänzen sind und die Storyline somit festgelegt ist. Für selbstformuliertes Erzählen bleibt kein Platz. Ohne die Fotos würde sich die Übung nur wenig von denen unterscheiden, die man schon Jahrzehnte zuvor kannte. Nur dort sind sie nicht vordergründig kommunikativ verbrämt, sondern klar als formale Grammatikübung gekennzeichnet (« *Mettez des passés composés* », Erdle-Hähner/Klein, 1972, S. 120):

- - « *Dimanche dernier, Mme Carbonne (devoir) travailler.*
 - - *M. Carbonne (préparer) le repas.*
 - - *Il (faire) un cassoulet. [...] »*
-
- - « *A quatre heures du soir, les élèves (sortir) du lycée.*
 - - *Ils (aller) dans la grande cour.*
 - - *Pierre (attendre) son ami Jacques » 4*

⁴ Ebenso Göller et al., 1985, S. 48/3; 101/3 oder Beutter et al., 1994, S. 23/1; 23/2.

der ‚Text‘ als Basiseinheit

Die Lehrwerke der (neo-)kommunikativen Phase beziehen Grammatik nicht mehr auf den Einzelsatz. Sie ist als Teil einer in sich geschlossenen größeren verbalen Einheit zu sehen, die in einen kommunikativen Handlungszusammenhang (fiktiv/real) eingebettet ist. In der Regel spricht man dabei von Text, den Halliday & Hasan (1976, S. 203) definieren als:

A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of a different kind: a semantic unit. The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact that it relates as a whole to the environment in which it is placed.

Die Lehrwerke der (neo-)kommunikativen Ära wählen, das kann man schon beim flüchtigen Durchblättern der jeweiligen Übungsteile erkennen, bei Grammatikübungen die Basiseinheit Text, den Weinrich (1982, S. 28) als „linear geordnete Äußerung, die im Zeitraum zwischen zwei auffälligen Unterbrechungen der Kommunikation von den Sprech- oder Schreiborganen des Senders zu den Hör- oder Sehorganen des Empfängers wandert“ definiert. Ob es sich immer um eine „*unity of meaning in a context*“ handelt, mag man bezweifeln.

In *Echanges 1* und *2* (Grunwald et al., 1981; Göller et al., 1985) ist die vorherrschende Textform der Dialog. Dies ist naheliegend, lassen sich doch komplementär sich ergänzende, grammatikalische Mittel wie die Personal- oder Possessivpronomen (*Je-Tu; Nous/On-Vous; Ma/Mon/... -Ta/Ton/...*) in Mini-Gesprächen einüben. Oft finden sich kommentierende Texte, die Inhalte der Lektion (und damit auch den Wortschatz) wiederholen, wobei als eigentliches Ziel das Üben eines bestimmten Grammatikphänomens im Vordergrund steht. Wenn auch der situative Bezug zum Lektionsinhalt oder den Lehrwerkspersonen in aller Regel in den Übungen gegeben ist (z. B. « *Victor n'a jamais envie* »; Bruckmayer et al., 2004, S. 69/3), so erklärt sich den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit dieser Übungstexte kaum. Die Einbettung des Textes in die „environment in which it is placed“ (Halliday/Hasan, 1976, S. 203) bleibt so gut wie immer in solchen Übungen der (neo-)kommunikativen Ära unbenannt.

Was trotz des Bemühens um einen kommunikativen Anstrich in den Lehrwerken aus dem Blick gerät, ist die Frage nach der Umgebung, in der diese Texte ihren Platz haben. Wer formuliert sie, sei es mündlich oder schriftlich? Warum sagt oder schreibt jemand so etwas? In welchem Zusammenhang werden sie formuliert? Und vor allem: an wen richten sich diese Texte? Auch in diesen auf

den ersten Blick kommunikativ anmutenden Übungen liegt der Fokus im Grunde auf der Grammatik. Die Redeabsichten werden ebenso wenig explizit gemacht wie die Kommunikationssituation geklärt, so dass, im Ergebnis, die Relevanz der Äußerungen nie deutlich wird. Es ist, wie das Beispiel zeigt, nicht immer möglich die Trias von Kommunikationssituation – Redeabsicht/en – grammatikalischer Struktur zu finden, aus der sich die Gebrauchsregeln einer Sprache ergeben. Dennoch ließen sich zusammen mit den Schülerinnen / Schülern in einer Reflexionsphase (z. B.: « *Trouvez des situations pour les mini-textes / dialogues dans ... Qui parle avec qui et pourquoi? Comment prononcent-ils les dialogues? Prononcez-les dialogues à haute voix. Etes-vous contents avec ce que l'on dit?*») Übungstexte auf ihre kommunikative Relevanz überprüfen (im Sinne von Sprachbewusstheit), Grammatik auf ihren Gebrauchswert pragmatisch ausdeuten (vgl. Mertens, 2006a, S. 171) und Unsinniges in den Lehrwerken entlarven, was letztlich eine höchst kommunikative Aktivität ist.

Eklektisches Lehrkonzept

Die Antwort auf die Frage, welches Lehrkonzept für das Einüben von Grammatik in dieser (neo-)kommunikativen Phase präferiert wird, ergibt ein sehr uneinheitliches Bild. Es lassen sich Beispiele für induktive (z. B. Bruckmayer et al., 2004, S. 18) wie auch deduktive Vorgehensweisen (z. B. Göller et al., 1985, S. 99/2; 101/3; Bruckmayer et al., 2004, S. 44), für explizit bewusstmachende (Göller et al., 1985, S. 52/29), aber auch für signalgrammatische Vermittlungsweisen (z. B. Göller et al., 1985, S. 99/2; Bruckmayer et al., 2004, S. 29), oder solche finden, die qua Habitualisierung den Spracherwerb fördern wollen (z. B. Beutter et al., 1994, S. 43/11; 80/5). Diese Art Übungen sollen eine hohe Frequenz des unterrichtlichen ‚Sagens bzw. Aufschreibens‘ erlauben, Zum Teil ist ein spielerischer Ansatz erkennbar (vgl. Bruckmayer et al., 2004, S. 54); ein Element (hier eine Verbform von *aller*) soll nach dem Zufallsprinzip variiert und durch vorgegebene Satzversatzstücke (adverbiale Bestimmungen des Ortes: *à/au/à la/à l'/aux* sowie *chez* + ORT) ergänzt werden. Es handelt sich – trotz aller visueller Aufbereitung – um eine Strukturübung, die eine hohe Frequenz von Gesagtem garantieren soll, nicht jedoch zu Gemeintem führen kann, da die Lernenden keine Impulse dafür haben, welche Inhalte sie eigentlich kommunizieren sollen. Die Arbeit an der sprachlichen Form unter weitgehender Ausklammerung des Inhalts und der Klärung der Bedeutung des Gesagten innerhalb

eines kommunikativen Rahmens lässt sich an vielen weiteren Beispielen nachweisen.

Schülerorientierte Aufbereitung der (Grammatik-)Übungen

Die Lehrwerke von 1980 bis in die 2000er Jahre werden, was beim Durchblättern ins Auge sticht, bunter, bebildeter und mit allerlei unterstützenden Hinweisen versehen. War in den 1970er wie 1980er Jahren eine sprachliche Form in aller Regel von den Schüler/innen selbst zu finden, so sind ab den folgenden Versionen eine Reihe von layouttechnischen Hilfen (z. B. Fett- oder Farbdruck; Formenkästen) erkennbar (z. B. Alamargot et al., 2005, S. 40/6; 75/12).

Fazit: *Echanges* und *Découvertes* der 1980er, 1990er und 2000er Jahre sind auf den ersten Blick um Inhalte herum organisiert. Diese ranken sich um fiktive Personen in Frankreich und bilden die Grundlage für den Französischlehrgang. Im Inhaltsverzeichnis wird suggeriert, dass der Sprachgebrauch, im Sinne von Nunans ‚use‘, eine Rolle spielen soll. Redeabsichten werden als wichtiger Pfeiler der Lehrwerke beworben und die Grammatik scheint ihnen dienend zugeordnet zu sein. Die Analyse ausgewählter Beispiele hat gezeigt, dass dies vielfach nicht der Fall ist. Die kommunikative Situierung spielt kaum eine Rolle und der formal-grammatischen Komponente wird weiterhin der Vorrang gegeben. Insofern ist es unserer Einschätzung nach zu optimistisch, wenn Koch (2001, S. 6) die Lehrwerke ab den 2000er Jahren als eine auf traditionellen Vorstellungen beruhende Mischform einordnet, „die pragmatisch ergänzt wird, indem den grammatischen Phänomenen Kommunikationsabsichten zugeordnet werden.“

Grammatik wird in diesen Lehrwerken auf allerlei Weise methodisch gefällig verpackt, man präsentiert sie kunterbunt, man darf sie hüpfen, singen, tanzen. Das was Grammatik allerdings aus- und verfügbar macht, die Trias von Form, Bedeutung und Gebrauch, wird, so mein 2. Zwischenfazit, im Übungsprozess weitgehend unterschlagen. Übungen können stimmig werden, wenn Kontexte eindeutig benannt sind oder Lerner sich Situationen ausdenken, in denen die Übungssätze verankert sind. Kognitivierung geht dann über das enge Nachdenken über Formen hinaus und schließt Nachdenken über das Funktionieren von Sprache in situativen und kulturellen Rahmungen mit ein. Den mündigen Lerner hatten die Lehrwerke der (neo-)kommunikativen Phase noch nicht im Sinn.

3.3 In Lehrwerken der aufgabenorientierten Phase

Van den Branden definiert das Konzept Aufgabe folgendermaßen: „A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language“ (2006, S. 4). Kurz und knapp stellt er heraus, dass sich Aufgabenorientierung durch das Vorhandensein einer Problemsituation und die Bereitschaft, diese mit sprachlichen Mitteln lösen zu wollen, auszeichnet. In aller Regel wird im institutionalisierten Unterricht ein *Task-Supported-Language-Learning* praktiziert, bei dem den Aufgaben die Rolle eines „pädagogische[n], lehrbuchbasierte[n] Werkzeug[s]“ (Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, ³2018, S. 203) zukommt, welches vom Lehrwerk vorkonstruiert wird. Für die Praxis hilfreich hat sich ein Zyklus aus drei Phasen erwiesen, in der die Aufgabe vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet wird (vgl. Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth, 2018, S. 205; Mertens, 2017, S. 10). In diesem Zusammenhang wichtig ist die Erkenntnis der Aufgabenforschung, dass die Beschäftigung mit Sprache an verschiedenen Stellen zur Unterstützung des Erwerbprozesses notwendig ist. Bestandteil der Aufgabenorientierung ist ein „focus on form in which learners‘ attention is drawn to linguistic features if and when demanded by the communicative activities and the negotiation of meaning learners are engaged in“ (Kumuravadivelu, 2006, S. 129).

Versteht man unter Aufgabe „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement [...], das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen“ (Mertens, 2017, S. 9), dann ist Fremdsprachenlernen nicht mehr eine zeitliche Abfolge von Lernen und nachgelagerter Anwendung des Gelernten, sondern ein paralleles Geschehen, bei dem die Anwendung mit dem Lernen zusammenfällt und der für die Bearbeitung der Aufgabe notwendige Bedarf an Sprachmaterial, sich aus der Aktivität heraus entwickelt. Das bedeutet für das Mittel der Grammatik,

- dass sich im Idealfall die Auswahl der Grammatikstruktur aus dem Nutzen der Struktur für die sich aus der Problemsituation ergebende Kommunikation ableitet;
- dass Grammatik als funktional-semantische und dann erst als formale Einheit gesehen wird;
- dass das Lernangebot im Lehrwerk eine von mehreren Möglichkeiten darstellt, um zum Ziel – d.h. zum erfolgreichen Bearbeiten der Aufgabe – zu gelangen.

Mit den ab 2010 erscheinenden Lehrwerken *A plus* (beginnend mit Blume et al., 2012) und *Découvertes* (beginnend mit Bruckmayer et al., 2012) wird erstmalig der Begriff ‚Aufgabe‘ (bzw. *tâche*) in für den deutschen Markt bestimmten Lehrwerken erwähnt.⁵ In *Découvertes* (Bruckmayer et al., 2012, 2013) zeigt sich dieses Bekenntnis zur Neuorientierung in der Verwendung des fachdidaktischen Begriffs im Inhaltsverzeichnis und in abschließenden Teileinheiten mit Anwendungsaufgaben (« *Pratique: tâches* – Anwendungsaufgaben »). Es stellt sich die Frage, wie in dieser Generation am Übergang zur Aufgabenorientierung (wie auch in der sich abzeichnenden 2020er Generation) mit dem Widerspruch umgegangen wird, der im Konzept Aufgabe und dem Medium Lehrwerk liegt. Ersteres steht pauschal gesagt für Individualität, Freiheit, Eigenständigkeit und den Fokus auf Problem lösendes, sprachliches Agieren; Zweiteres ebenso pauschal für Konformität und Konfektionierung, Engführung, Lenkung und den Fokus auf Sprachmaterial. Die Antwort auf diese Frage kann relativ kurz ausfallen: *Découvertes 1* und *2* (Bruckmayer et al., 2012, 2013) verfolgen, trotz der oberflächlich zur Schau getragenen konzeptionellen Wende, weiterhin einem mehr oder weniger überzeugenden kommunikativen Ansatz, der sich hinsichtlich der Grammatik folgendermaßen präsentiert:

(Teilweise) Funktionalisierung von Grammatik

In der tabellarischen Darstellung im Inhaltsverzeichnis wird lektionsweise aufgeführt, welche Redeabsichten in den Lektionen erworben werden. Interessant ist hier die Zuweisung der Redeabsichten zu Teilkompetenzen: *Parler, Ecouter, Ecrire, Lire*, wobei sich diese Zuordnungen nicht eindeutig erschließen und vermutlich mehr den Erfordernissen des Lehrbuchcurriculums, denn einer Sachlogik geschuldet sind. Redemittel sind Bestandteil der Lektionstexte, sie finden sich in „*On dit*“-Kästen (Bruckmayer et al., 2013, S. 47/8) und sind teilweise Gegenstand von Grammatikübungen (Bruckmayer et al., 2012, S. 52/9). Ab Band 2 wird erkennbar, dass nicht mehr wie im Eingangsband isolierte und enge Redeabsichten (z. B. sagen, woher man kommt; fragen, was etwas ist oder was jemand macht; etc.; siehe ebd., 2012, S. 2-6) im Fokus stehen, sondern umfas-

⁵ Zuvor hatte bereits ein anderes Autorenteam (Gregor et al., 2012ff) das Konzept der Aufgabe integrativ umgesetzt; kaschiert als *A toi*, da *tâche* als negativ konnotiert galt (=Last).

sendere, die Einzelstruktur übersteigende, mehr oder weniger komplexe, kommunikative Szenarien (z. B. ein Telefongespräch führen; über ein Erlebnis berichten; ...; siehe ebd., 2013, S. 2-6).

Dialogische Einbettung der Übungen

Weiterhin scheint diesen Anfangsbänden eine grammatikalische Progression unterlegt zu sein. So findet man an diversen Stellen, wenn auch in abgewandelter, layouttechnischer Aufbereitung, bereits aus den Vorgängerversionen bekannte Übungen. Exemplarisch stehen hierfür etwa

- eine Übung zum unbestimmten Artikel nach dem Muster:
 - « Qu'est-ce que c'est ?
 - C'est *un cahier*. » (Bruckmayer et al., 2012, S. 29)⁶ oder aber
- eine Übung zur Verwendung der Verneinung in Mini-Dialogen:
 - « Tu travailles ?
 - Non, je *ne travaille pas* » (Bruckmayer et al., 2012, S. 70/3).⁷

Ausklammerung des Kontextes

Der Schwerpunkt auf formalgrammatische Aspekte der Strukturen wird in Übungen wie den gezeigten klar durch die Rubrik „*En forme*“ herausgestellt. In der Regel handelt es sich hierbei um mündliche Lernangebote. Es stellt m.E. einen Konzeptionsfehler dar, hier phonologische Strukturen der Sprache, wie Betonung/Akzent oder Lautstärke, als notwendige Bestandteile einer kontextualisierten Grammatik auszuklammern, denn dadurch werden sinnentleerte Verwendungen antrainiert und die Gelegenheit zu zielführendem, kommunikativem (Probe-)Handeln verpasst.⁸

Überschriften oder Illustrationen dienen in den Übungen vielfach allein zur Verschönerung der Seite, bisweilen als Impulsgeber für das Sagen/Schreiben

⁶ Siehe Grunwald et al., 1981, S.12/2; Beutter et al., 1994, S.15/2; Bruckmayer et al., 2004, S.21/2.

⁷ Siehe Grunwald et al., 1981, S.: 6/6; Beutter et al., 1994, S. 7; Bruckmayer et al., 2004, S. 7.

⁸ Ein Beispiel: « *Tu travailles? – Non, je ne travaille pas* » (wie in Bruckmayer et al., 2012, S 70/3) wäre dann als Text adäquat, wenn ein Sprecher damit z. B. seinen Ärger, dauernd gestört zu werden, ausdrücken und dies mit entsprechendem stimmlichem Nachdruck zum Ausdruck bringen würde (siehe Mertens 2019). Dies müsste jedoch in der Übung auch thematisiert werden.

von Äußerungen, nicht aber zur Klärung des Kontextes und der Gesprächsintention, was die Wahl der Grammatikstrukturen zur Versprachlichung sinnhafter Inhalte rechtfertigen und zu ihrer Begründung beitragen würde. *Découvertes 1* und *2* erweisen sich hinsichtlich der Grammatikübungen nur vordergründig als aufgabenorientiert. Selbst vor der Folie eines (eher konventionellen) kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vermögen viele Übungsbeispiele in diesen Bänden nicht zu überzeugen. Grammatiklernen präsentiert sich – so der Eindruck – weiterhin nach dem Zimmermann'schen Phasenmodell (1969), bei dem die Anwendung erst ganz am Ende ihren Platz findet. Ist dieses Lehrwerk am Wendepunkt zur Aufgabenorientierung im Hinblick auf Grammatik kaum mehr als eine Neubearbeitung und teilweise ein Rückschritt gegenüber früheren Generationen, und schon gar nicht aus der Philosophie eines aufgabenorientierten Unterrichtens gedacht, so sei abschließend noch ein kurzer Blick in die 2020er Generation geworfen, die mit einem ersten Band vorliegt.

Die Grundmuster sind in diesem ersten Schülerband von *Découvertes* (Bernklau et al., 2020) gleich geblieben. Grammatik wird auch hier am Ende der Lektion verdichtet zusammengestellt, im Übungsapparat widmen sich einzelne Übungen (« *Grammaire* ») explizit den Grammatikphänomenen, im Inhaltsverzeichnis steht sie neben der Lexik und der Aussprache erst in der 3. Spalte und scheint den Kompetenzen dienend nachgeordnet zu sein.

Das Bekenntnis zur Aufgabenorientierung wird in dieser Neubearbeitung (ebd., S 14, 29, 48, 63, 84, 100, 117) offensiver vorgetragen, findet sich doch nun auch in *Découvertes* eine Aufschlagseite mit Angabe der Aufgaben und der behandelten Grammatik. Die Zuordnungen sind allerdings irreführend, insofern als der Zusammenhang zwischen den als Aufgaben bezeichneten Aktivitäten und der jeweiligen Grammatik nicht bei jeder *tâche* zwingend gegeben ist.

In Unité 1 („Euch und andere vorstellen“) ist z. B. nicht erklärbar, weswegen für eine Situation, in der man sich vorstellt, der unbestimmte Artikel Singular *un/une* gebraucht werden soll. Andererseits werden in einem *Dico personnel*-Kasten deutsche, schweizerische und österreichische Städte auf Französisch benannt, um seine Herkunft angeben zu können. In der gesamten Lektion wird aber nicht darauf geachtet wird, an irgendeiner Stelle den *chunk* « *Je suis d'Allemagne/de Suisse/d'Autriche* » bereitzustellen, den Schüler und Schülerinnen in dieser Aufgabe im Grunde auch verwenden wollen könnten, zumal die Ländernamen bereitgestellt werden ... In Unité 2 bleibt der Zusammenhang der als ‚Aufgabe‘ bezeichneten Redeabsicht (ebd., S. 38) und der Verwendung des unbestimmten Artikels im Plural unklar. Sicherlich kann man damit, wie in der

Lektion geübt, irgendwelche Dinge präsentieren (« *Voilà des ...* »), nicht aber Personen und Interessen vorstellen. Ebenso wenig tritt die Problemsituation der Aufgabe zutage, die lautet « *Vous parlez d'une photo pour présenter une ville* » (ebd., S. 111/8). An sprachlichen Mitteln sollen u. a. die Adjektive *bleu*, *gris* verwendet werden. Bei potentiellen Antworten wie « *Devant, il y a la mer bleue* », « *A droite, il y a un arbre vert* », « *On peut voir des arbres verts, des maisons blanches et un grand bateau* » kann man schon ins Zweifeln kommen, ob Lernende sich in ihrer Rolle als *acteur social* ernst genommen fühlen können.

Von wenigen Beispielen abgesehen (z. B. ebd., S. 57/8: in einer Mail seinem/r frz. Brieffreund/in mitteilen, wie er/sie Geburtstag feiert), definieren die Aufgaben weder eine Problemsituation, noch klären sie die kommunikativen Rahmenbedingungen oder rechtfertigen sie den Einsatz der französischen Sprache. Die konzeptuelle Weiterentwicklung, was die Einbindung grammatikalischer Strukturen in einen modernen Französischunterricht angeht, deutet sich auch in dieser neuen *Découvertes*-Generation nicht an. Trotz eines deutlich umfangreicheren und größtenteils erneuerten Autorenteam bleibt *Découvertes* hinsichtlich der Behandlung grammatikalischer Strukturen in Altem verhaftet. Das Lernkonzept bietet einen Mix an Herangehensweisen an, von den Satzbautafeln (z. B. ebd., S. 105/6), Einsetzübungen (z. B. ebd., S. 80/4 ; 92/1 ; 91/4), Zuordnungsübungen (z. B. ebd., S. 87/5), Reihenübungen (z. B. ebd., S. 72/4 ; 85/2) über den Versuch einer Verknüpfung mit der Lebenswelt der Lernenden (z. B. ebd., S. 72/5) hin zu Grammatikanwendung im Dialog, deren kommunikativer Sinn sich einem nur schwer und dem Zielpublikum vermutlich noch weniger erschließt (ebd. S. 68/9 « *Non, je ne danse pas* »). Zum Teil wirken Übungen methodisch überfrachtet, (« *le double cercle* »; « Stampft bei **ne** und **pas** mit den Füßen auf! ») und die didaktischen Vorüberlegungen zu kurz geraten.

4 Fazit

Anhand der nicht extensiven, aber an diversen Ankerbeispielen erfolgten qualitativen Analyse von Grammatikübungen in insgesamt 6 Lehrwerksgenerationen ist das Ergebnis ein eher ernüchterndes. Gewiss ist die formale Grammatikarbeit zugunsten eines an Fertigkeiten ausgerichteten Übens von Strukturen teils in den Hintergrund geraten, wie in der quantitativen Betrachtung angedeutet werden konnte. Grammatikstrukturen sind im Laufe der Zeit vermehrt in textliche Zusammenhänge eingebettet worden. Ein wesentlicher Aspekt lernförderlicher

Grammatikdarbietung in Übungszusammenhängen, der der Kohärenz, wird jedoch kaum zur Kenntnis genommen. Viele Übungen ziehen sich in nahezu identischer Konfektionierung von ein paar Aufhübschungen abgesehen über die Jahre hinweg durch die Lehrwerke. Bisweilen hat man den Eindruck, als ob das visuelle und methodische Gewand einer Grammatikübung und nicht die Klärung der Frage, wozu die grammatische Struktur, die es zu erlernen gilt, eigentlich dient, im Zentrum des Interesses steht. Waren die Impulse des kommunikativen Ansatzes in die Lehrwerke der 1980er bis 2000er Jahre deutlich, wenn auch nicht immer überzeugend, eingeflossen, so wenig scheint gegenwärtig der Übergang in das aufgabenorientierte Paradigma gelungen. Weiterhin sind Grammatikübungen nicht mehr als Vorstufen zu traditionellen Anwendungs- und Transferaufgaben (vgl. Caspari, 2013, S. 6) und konzeptuell immer noch der ‚schwachen‘ Form des kommunikativen Unterrichts verpflichtet.

Grammatikerwerb im aufgabenorientierten Unterricht bedeutet die punktuelle, aber zielgerichtete Planung von Phasen, in denen der Sprachbedarf der Schüler und Schülerinnen thematisiert, erkannt, benannt und beschrieben wird sowie, letztlich, verstanden und anwendbar wird. Diese Schritte leiten sich aus dem jeweiligen kommunikativen Bedarf heraus ab und führen im Rahmen einer fokussierten Lernaufgabe, bei der eine spezifische grammatische Struktur zur Bearbeitung erforderlich ist (siehe hierzu auch Caspari, 2013, S. 6-8; Ellis, 2001), zu einem Sprachstruktur bezogenen Übungsparcours. So kann Grammatik, um die Worte von Cuq/Gruca zu verwenden, zu « *une sorte d'échafaudage qui aide à la construction de la compétence linguistique* » (2005, S. 285f.) werden, die aber nicht Sprachwissen, sondern Einsicht in die Leistung von Sprache und Befähigung zu deren Anwendung in einem Sinnzusammenhang bedeutet. Was den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht eigentlich ausmacht, darauf hat Daniela Caspari seit Jahren in vielen Beiträgen klar, deutlich und unmissverständlich hingewiesen. Sie muss und wird das Wort noch manches weitere Mal erheben müssen ..., wenn für Grammatikübungen etwas anderes gelten soll als die Devise der französischen Hauptstadt: *Fluctuat nec mergitur!*

Literatur

Alamargot, Gérard, Bruckmayer, Birgit, Darras, Isabelle, Koesten, Léo, Kunert, Dieter, Mühlmann, Inge, Nieweler, Andreas & Prudent, Sabine (2005). *Découvertes 2*. Stuttgart: Klett.

- Bauer, Hans G., Graef, Roland & Krühler, Manfred (1995). *Découvertes 2. Série verte*. Lehrerbuch. Stuttgart: Klett.
- Bernklau, Simone, Boivin, Laure, Darras, Isabelle, Fischer, Grégoire, Lange, Ulrike C., Mischke, Christopher [...] & Putnai, Marceline (2020). *Découvertes 1*. Stuttgart: Klett.
- Beutter, Monika, Kaup, Lothar, Koesten, Léo, Leidinger, Günter, Müller, Andreas, Spengler, Wolfgang & Wolff, Udo (Hrsg.) (1994). *Découvertes 1. Série verte*. Stuttgart: Klett.
- Beutter, Monika, Kaup, Kahl, Detlev, Koesten, Léo, Kunert, Dieter, Kunert, Ulrike, Leidinger, Günter, Müller, Andreas, & Spengler, Wolfgang (Hrsg.) (1995). *Découvertes 2, Série verte*. Stuttgart: Klett.
- Bruckmayer, Birgit, Darras, Isabelle, Koesten, Léo, Mühlmann, Inge, Nieweler, Andreas & Prudent, Sabine (2004). *Découvertes 1*. Stuttgart: Klett.
- Bruckmayer, Birgit, Jouvét, Laurent, Lange, Ulrike C., Nieweler, Andreas, Prudent, Sabine & Putnai, Marceline (2012). *Découvertes 1. Série Jaune*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Bruckmayer, Birgit, Jouvét, Laurent, Lange, Ulrike C., Nieweler, Andreas, Prudent, Sabine & Putnai, Marceline (2013). *Découvertes 2. Série Jaune*. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel (Hrsg.) (2017a). *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr.
- Bürgel, Christoph & Reimann, Daniel (2017b). Zum Stellenwert der sprachlichen Mittel im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In Christoph Bürgel & Daniel Reimann (Hrsg.) *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung* 2017a, S. 7-16.
- Burwitz-Melzer, Eva, Königs, Frank G., Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.) (2016). *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2011). Lernaufgaben und Lehrwerke – ein Widerspruch? In Marcus Reinfried & Nicola Rück (Hrsg.) *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Festschrift für Inez de Florio-Hansen (S. 331-344). Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 5-8.

- Christ, Herbert (1985). *Didaktik des Französischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Christ, Herbert (2000). Grammatische Instruktion an historischen Beispielen: Veneroni, Meidinger und Ploetz. In Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.) *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag (S. 1-26). Bochum: AKS-Verlag.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Ellis, Rod (2001). The metaphorical constructions of second language learners. In Michael P. Breen (Hrsg.) *Learner contributions to language learning. New directions in research* (S. 65-85). Harlow: Pearson Education.
- Erdle-Hähner, Rita & Klein, Hans-Wilhelm (unter Mitwirkung von Charles Muller) (Hrsg.) (1971). *Etudes Françaises*, Ausgabe B, Teil 1. Stuttgart: Klett.
- Gnutzmann, Claus (2000). Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts. In Henning Düwell, Claus Gnutzmann & Frank G. Königs (Hrsg.) (2000) *Dimensionen der didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag (S. 67-82). Bochum: AKS.
- Gnutzmann, Claus (2019). Sprachliche Strukturen und Grammatik. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 111-115). Seelze: Kallmeyer.
- Göller, Alfred, Grunwald, Bernd, Lamp Monique und Reinhard & Rolinger, Hermann (Hrsg.) (1985). *Etudes Françaises Echanges*. Ausgabe Baden-Württemberg. Edition longue 2. Stuttgart: Klett.
- Grunwald, Bernd, Lamp, Monique und Reinhard & Rolinger Hermann (Hrsg.) (1981). *Etudes Françaises Echanges*. Ausgabe Baden-Württemberg. Edition longue 1. Stuttgart: Klett.
- Habermas, Jürgen (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Jürgen Habermas & Niklas Luhmann (Hrsg.) *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was bietet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

- Hezel, Wilhelm Friedrich (1798/99; 1985). Methodologie, oder kurze Darstellung der Kunst etc. oder dieser Lehr- und Lernmethode – selbst. In Herbert Christ (Hrsg.) *Didaktik des Französischunterrichts* (S. 43-53). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klippel, Friedrike & Ruisz, Dorottya (2020). Historisch forschen in der Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31, 1, S. 7-21.
- Koch, Corinna (2015). Dienen, nicht dominieren. Ein Plädoyer für die Instrumentalisierung von Grammatik im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 135, S. 2-9.
- Kumradavadivelu, Bala (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Legutke, Michael, Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (2009). *Teaching English in the primary school*. Stuttgart: Klett.
- Legutke, Michael (2019). Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 70-75). Seelze: Kallmeyer.
- Meidinger, Johann Valentin (1797; 1985). *Praktische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. 13. Ausgabe. Frankfurt.
- Mertens, Jürgen (2006a). Sprechabsichten und kommunikative Ziele – A nos actes de parole. In Andreas Nieweler (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis* (S. 167-173). Stuttgart: Klett.
- Mertens, Jürgen (2006b). Grammatik – la grammaire est une chanson douce. In Andreas Nieweler (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis* (S. 190-205). Stuttgart: Klett.
- Mertens, Jürgen (2009). Geteiltes Wissen – doppelter Erfolg? Grammatik sprachenübergreifend lehren und lernen. *französisch heute* 40, 53-59.
- Mertens, Jürgen (2013). Mets-toi à l'écoute! – Französischerwerb ganz privat *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 4-6
- Mertens, Jürgen (2017). Aufgabenorientiertes Arbeiten. In Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 9-12). Stuttgart: Metzler.
- Mertens, Jürgen (2018). Formen und Funktionen von Vokabelverzeichnissen in Lehrwerken der (neo-)kommunikativen Ära. In Héléne Martinez & Franz-Joseph Meissner (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried* (S. 245-274), Tübingen: Narr.

- Mertens, Jürgen (2019). „Gut gebrüllt, Löwe!“ – Konflikte erleben im Französischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht – Französisch* 3, 4-7.
- Mindt, Dieter (1992). *Zeitbezug im Englischen. Eine didaktische Grammatik des englischen Futurs*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2019). Task-Based Language Learning und Task-Supported Language Learning. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 203-207). Seelze: Kallmeyer.
- Nunan, David (1998). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal* 52(2), 101-109.
- Reinfried, Marcus (2001). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In Franz-Joseph Meissner & Marcus Reinfried (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (S. 1-20). Tübingen: Narr.
- Schäfer, Elena (2017). Grammatik visuell. Mit grammatischen Erklärfilmen zu Ökonomie und Lernerfolg? In Christoph Bürgel & Daniel Reimann (Hrsg.) *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung* (S. 265-287). Tübingen: Narr.
- Schumann, Adelheid (2017). Kommunikativer Fremdsprachenunterricht. In Carola Surkamp (Hrsg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (S. 163-166). Stuttgart: Metzler.
- Segermann, Krista (2005). Schreiben wollen und schreiben können - Der bewusste Einsatz von lexikogrammatischen Bausteinen im fremdsprachlichen Lernprozess der Sekundarstufe I. *französisch heute*, 3, S. 241-254.
- Siepmann, Dirk & Bürgel, Christoph (2015). L'élaboration d'une grammaire pédagogique à partir de corpus: l'exemple du subjonctif. In Thomas Tinnefeld (Hrsg.) *Grammatikographie und didaktische Grammatik. Gestern – heute – morgen*. Gedenkschrift für Hartmut Kleineidam anlässlich seines 75. Geburtstags (S. 159-185). Saarbrücken: htw saar.
- Siepmann, Dirk (2016). Korpus, Konkordanz, Konstruktion: Was die Wortschatz- und Grammatikforschung dem Französischlerner und -lehrer heute zu bieten hat. *französisch heute* 4, 19-28.
- Stork, Antje (2019). Fähigkeiten und Fertigkeiten. In Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 64-66). Seelze: Kallmeyer.

- Van den Branden, Kris (Hrsg.) (2006). *Task-Based Language Education*. Cambridge: CUP.
- Weinrich, Harald (1982). *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart: Klett.
- Zimmermann, Günther (1969). Integrierungsphase und Transfer im neusprachlichen Unterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 16, 3, 245-260.