

# Die grammatikalischen Mittel zum sprachlichen Ausdruck: Wie setzen wir sie in einen kompetenzorientierten Rahmen ein?

Daniel Stotz | Zürich & Mirjam Egli Cuenat | St. Gallen

Comme la plupart des programmes actuels pour l'enseignement des langues étrangères, le plan d'études *Passepartout* fixe les objectifs d'apprentissage en termes de compétences actionnelles, s'orientant aux niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. La progression d'apprentissage est donc en premier lieu comprise comme un accroissement de la compétence de communication. Les moyens linguistiques nécessaires à la réalisation des activités langagières – et donc aussi les structures grammaticales – sont à acquérir dans la mesure du possible dans le cadre de situations réelles, en accord avec la progression d'apprentissage décrite au niveau communicationnel. Toutefois, l'établissement d'un lien direct entre ces deux dimensions représente un des problèmes les plus épineux en didactique des langues étrangères que la plupart de plan d'études tendent à esquiver. Cette contribution présente la démarche adoptée dans le cadre de l'élaboration du *référentiel* relatif aux structures grammaticales pour l'enseignement du français et de l'anglais langue étrangères aux niveaux primaire et secondaire inférieur pour le projet *Passepartout*. Les réflexions ayant guidé l'élaboration de ce référentiel seront exposées, ainsi que les difficultés pratiques rencontrées lors de la tentative de faire concorder, au moyen d'un système de référence, des objectifs de compétence communicationnels et des moyens linguistiques.



Plus d'articles sur ce thème:

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Archives thématiques > Fiches 2 et 18

## 1. Einleitung

Der Lehrplan Französisch und Englisch (Projektversion 2010, definitive Version 2013) für die Schweizer *Passepartout*-Region (1. Fremdsprache Französisch ab der 3. Klasse, 2. Fremdsprache Englisch ab der 5. Klasse) orientiert sich am Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit. Die Lernziele sind als Handlungskompetenzen festgelegt und an den Niveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, 2001) ausgerichtet. Damit unterstützt der Lehrplan einen inhalts- und handlungsorientierten Ansatz mit Aufgaben (*tasks, tâches*) als aktivierende und strukturierende Elemente. Die Sprachlernprogression wird demnach als Zuwachs in der Sprachhandlungskompetenz, d.h. der kommunikativen Kompetenz verstanden.

Im Unterschied zu anderen Lehrplänen für Fremdsprachen der Generation vor dem Lehrplan 21 werden dabei die Lernbereiche „Bewusstheit für Sprache und Kulturen“ sowie „Strategische Kompetenzen“ nicht nur in der Einleitung erläuternd erwähnt, sondern mit differenzierten Kann-Beschreibungen über die verschiedenen Kompetenzstufen hinweg ausgewiesen.

Die für die Realisierung von Sprachhandlungen notwendigen Sprachmittel, d.h. „themengerechter Wortschatz, formelhafte Wendungen und Strukturen, verständliche Aussprache und elementare Regeln der Orthografie sowie eine dem Sprachniveau entsprechende Grammatik“ (Passepartout 2013: 5), sollen wo immer möglich in Handlungskontexten erarbeitet und verwendet werden. Der Aufbau der Kompetenz in der Verwendung der Sprachmittel soll also im Einklang mit der Handlungsprogression erfolgen. Dazu heisst es in der Einführung zum Lehrplan:

Die Sprachmittel ergeben sich einerseits aus den sprachlich-kommunikativen Kompetenzbeschreibungen und andererseits aus den Aufgabenstellungen und Themen (Passepartout 2013: 5).

Was hier als beinahe selbstverständliche Verbindung dargestellt wird („ergeben sich ...“), bedeutet in Tat und Wahrheit einen entscheidenden Knackpunkt bei der Ausgestaltung eines kompetenzorientierten Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik. Welche sprachlichen Mittel sollen die Lernenden in welcher Abfolge erwerben für das höhere Ziel des „Sich-verständlich-Machens“? Es ist unbestritten, dass „fehlendes formales Wissen durch Kommunikationsstrategien kompensiert werden“ kann und dass die „Fähigkeit, sich zu verständigen, [...] der formalen Korrektheit übergeordnet“ ist (Passepartout 2013: 6). Trotzdem muss ein Rahmenwerk wie der Lehrplan auch auf der Ebene der sprachlichen Mittel eine

konkrete Vorstellung darüber vermitteln, welche Strukturen für welche Funktionen bzw. Kompetenzen eingesetzt werden sollen. Um ein einfaches Beispiel zu nennen: wenn ich über ein Ereignis bei einem Ausflug am vergangenen Wochenende berichten soll, würde ich natürlicherweise eine Zeitform zum Ausdruck der Vergangenheit einsetzen wollen (z.B. *passé composé* im Französischen, *past simple* im Englischen). Ein Ausweichen auf eine Form der Gegenwart wäre möglich, würde aber von Muttersprachigen wohl als Dramatisierung verstanden (narratives Präsens) und würde sich demzufolge zur Schilderung eines unspektakulären Geschehens weniger gut eignen.

Im Hauptteil dieses Beitrags werden Überlegungen zu einem pragmatischen Vorgehen aufgezeigt und praktische Schwierigkeiten diskutiert, die beim Versuch auftreten, mittels eines Bezugsrahmens kommunikative Kompetenzziele und sprachliche Mittel aufeinander abzustimmen. Der Autor und die Autorin erhielten von der Projektleitung Passepartout den Auftrag, ein Papier zu entwickeln, das den beteiligten Anspruchsgruppen, insbesondere den Lehrmittelverlagen, konkrete Hinweise für die Gestaltung der Progression der sprachlichen Mittel in Abhängigkeit von den Kompetenzbereichen des Lehrplans geben sollte. Erste Vorschläge wurden an einer Impulstagung im Juni 2010 diskutiert. Auf dieser Basis wurde eine Ausgabe des sogenannten *Référentiel* für Französisch und Englisch von 2012 für die Primarstufe entwickelt; das vollständige *Référentiel* für die Primar- und die Sekundarstufe I wurde 2013 publiziert und ist mittlerweile als Kapitel 7 Teil des Lehrplans Passepartout oder separat einsehbar ([www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html](http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html)).

## 2. Konstruktion des *Référentiel*

### 2.1 Die Beziehungen zwischen Sprachfunktionen, Kompetenzniveaus und Sprachmitteln

Was befähigt „Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (GER, 2001: 21) auf bestimmten Sprachniveaus? Sprachhandlungen, wie sie in den Kann-Beschreibungen (*Can-do statements*) der Portfolio-Checklisten oder in Listen von Sprachfunktionen vorkommen, werden auf einer relativ hohen Abstraktionsebene beschrieben („einen persönlichen

Brief verstehen“, „einen Vorschlag machen“). Die Realisierung dieser sprachlichen Akte vollzieht sich meist in kommunikativer Interaktion und bezieht sich auf konkrete Dinge, die mit sprachlichen Mitteln referenziert werden (z.B. eine Erzählung über ein Familientreffen, verschiedene Vorschläge für das abendliche Ausgehen wie Kinobesuch, Essen oder Club). Das Verhältnis zwischen den sprachlichen Handlungen und den dafür zu verwendenden Mitteln ist komplex und nur schwer systematisch beschreibbar. So können zum Beispiel Vorschläge mit Modalverben, mit Fragesätzen oder mit Kurzformeln („*what about.../why not.../il y a.../pourquoi pas...*“) realisiert werden.

Die meisten aktuellen Lehrpläne weichen der Problematik der Zuordnung von Sprachmitteln zu Sprachhandlungen aus, indem sie Kataloge von Kann-Beschreibungen (meist aus dem GER oder dem Europäischen Sprachenportfolio der jeweiligen Altersstufe) unverbunden neben Listen von Strukturen stellen, die z.B. am Ende einer bestimmten Schulstufe in der Sprachproduktion der Schülerinnen und Schüler zu erwarten sind (siehe Lehrplan Englisch EDK-Ost, 2009). Alternativ treten bestimmte grammatikalische Strukturen in angeführten Beispielen auf (z.B. auf dem Niveau A1.1 „Andere schriftlich nach persönlichen Informationen fragen – *Where do you come from? What do you like doing in your spare time?*“ im Lehrplan Englisch der Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz BKZ 2004). Der GER selbst macht in seinen Niveaubeschreibungen prinzipiell nur Aussagen zur Qualität der Verwendung von Sprachmitteln, und nicht zu den einzelnen Strukturen, beispielsweise:

B2 Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.

Was den Wortschatz betrifft, nennt der GER Themengebiete, die sich aus dem soziokulturellen Wissen ergeben, oder er führt Kompetenzerwartungen zum Spektrum des Wortschatzes aus:

B1 Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Die genannten Beispiele zeigen auf, dass Lehrpersonen, Lehrmittelautorinnen und Eltern, die vielleicht in Kontexten mit starker Grammatikprogression Sprachen erlernt haben, nur sehr beschränkte und widersprüchliche Aufschlüsse über die Bezüge zwischen sprachlichen Mitteln und der Realisierung von Redeabsichten erhalten. Der Lehrplan der EDK-Ost sagt nichts darüber aus, in welcher Reihenfolge und zu welchem Grad z.B. die verschiedenen Ausdrucksformen für Vergangenheitsbezüge beherrscht werden sollen; beim Beispiel aus dem Zentralschweizer Lehrplan zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Niveau A1.1 und der Komplexität der syntaktischen und morphologischen Formen der angeführten Fragesätze (Frageform mit Hilfsverb *do*, Gerundium). Der GER weicht der Problematik weitgehend aus, wenn auch beim Pionierprojekt *Threshold Level 1990* ent-

sprechende Versuche für verschiedene Sprachen gewagt wurden. Im GER heisst es allerdings dann nur hoffnungsvoll:

Eine genaue Analyse sprachlicher Funktionen und allgemeiner und spezifischer Notionen, die bei der Ausführung der in den Skalen beschriebenen kommunikativen Aufgaben benötigt werden, sowie deren Skalierung könnte allerdings Bestandteil der Entwicklung neuer Lernzielbeschreibungen sein (GER, 2001: 28). [im englischen Original: An analysis of the functions, notions, *grammar* and vocabulary necessary to perform the communicative tasks ...]

Für einzelne Sprachen sind in der Tat mehr oder weniger ausführliche Versuche unternommen worden, diese Zuordnung zu systematisieren. In der Publikation „Profile Deutsch“ zum Beispiel liegen (in einer Datenbank auf CD-ROM) detaillierte und ausdifferenzierte Listen von Redemitteln vor, die bestimmten Sprachhandlungen und Niveaus zugeordnet sind (Glaboniat *et al.*, 2005). Diese immense Sammlung von Verknüpfungen täuscht aber nicht über folgende Tatsache hinweg, die von den Autoren selbst anerkannt wird:

Trotz der vielen Referenzwerke und Vergleichslisten, die als Anhaltspunkte für die Auswahl und Zuordnung der Begriffe dienen, beruhen die Listen immer auch auf intersubjektiven Entscheidungen des Autorenteam. (Glaboniat *et al.*, 2005)

„Profile Deutsch“ gilt als Instrument, das Lehrmittelschreibende bei der Ausgestaltung der Progression gut unterstützt. Für Englisch und Französisch als Fremdsprachen lagen zum Zeitpunkt der Arbeitsaufnahme für das *Référentiel* ähnliche, wenn auch weniger umfangreiche Publikationen vor. Für das Französische existieren Beschreibungen der Niveaus A1, A2 und B2 (Beacco & Porquier, 2007 a und b) sowie das *Référentiel de programmes* der *Alliance française*. Letzteres leistet keine systematische Zuordnung von Sprachmitteln zu Sprachfunktionen. Die Publikationen von Beacco und Porquier differenzieren zwischen Rezeption („perception“) und Produktion/Interaktion („utilisation“: S. 97 ff.). Die Morphologie und die Grammatik werden von den Funktionen abgeleitet.

Aufbauend auf den Prinzipien des Waystage-Niveaus (Van Ek, 1990), das dem Niveau A2 (GER) entspricht, werden gegenwärtig im Rahmen des Projekts „English Profile“ weitere Referenzniveaubeschreibungen erarbeitet. Zurzeit sind noch keine verwendbaren Inventare von Sprachstrukturen erhältlich; im Bereich *Vocabulary* las-

sen sich niveaubezogene und korpusgestützte Informationen zu Wörtern erschliessen (www.englishprofile.org). Für das Niveau Breakthrough (A1) wurde 2009 ein Papier von John Trim publiziert (Entwurfsmanuskript: Trim, 2009), das von Sprachhandlungen ausgeht und diese mit der Verwendung von bestimmten Redemitteln in Zusammenhang bringt. Dieselben grammatikalischen Strukturen werden wiederholt aufgeführt: 1. als Teil von Sprachfunktionen (S. 17 ff.), 2. im Zusammenhang mit generellen Begriffen („General Notions“: S. 25 ff.) und 3. als Liste unter dem Titel linguistische Kompetenzen (S. 61 ff.). Auf Grund der langjährigen Erfahrungen des Sprachtestinstituts Cambridge ESOL wurden auch die „Handbooks for Young Learners English Tests“ sowie des „Key English Test“ und des „Preliminary English Test“ konsultiert.

Somit lagen für die Konstruktion des *Référentiels* verschiedene, in sich und untereinander aber nicht unbedingt schlüssige Referenzwerke vor. Wir entschlossen uns, alle möglichen Referenzpapiere selektiv zu benutzen und uns von den Beschreibungen der Lernaktivitäten und Inhalte innerhalb der Handlungsfelder des Lehrplans Passepartout leiten zu lassen.

## 2.2 Didaktische Erwägungen: spiralförmiger Aufbau sprachlich-kommunikativer Ressourcen

Bei einem eher traditionellen methodisch-didaktischen Ansatz, der von der grammatikalischen Progression gesteuert wird, besteht der Anspruch, dass bestimmte Strukturen zu einem bestimmten Zeitpunkt eingeführt, geübt und konsolidiert werden. Danach wird davon ausgegangen, dass die Struktur im Gebrauch „beherrscht“ wird und allenfalls gelegentlich wiederholt werden muss. Der aktuelle inhalts- und handlungsorientierte Ansatz geht einher mit der Überzeugung, dass ein zyklischer Prozess in Spiralförmigkeit den Sprachaufbau am nachhaltigsten fördert (vgl. Hutterli, 2012: 110, 113). Ein entsprechendes Vorgehen im Verlauf des Unterrichts über eine längere Zeit könnte wie folgt aussehen (vgl. auch Newby in dieser *Babylonia* Nummer):

1. Die Lernenden begegnen einer Struktur rezeptiv, d.h. in thematisch eingebetteten Hör- und Leseverstehensaktivitäten und in Handlungsanweisungen.
2. In einem nächsten Schritte erleben sie die Struktur im situativ angemessenen Gebrauch mit starker Unterstützung (Sprachsupport in Form von Satzanfängen, Mustern, Sprechblasen, Wörterboxen etc.). Dabei können Lernende mit unterschiedlich ausgebildeten Kompetenzen verschiedene Formen und Intensitäten des Supports in Anspruch nehmen, von Textbausteinen bis zu Modelltexten.
3. Nach weiteren Übungs- und gesteuerten Anwendungsaktivitäten sind die Lernenden in der Lage, in Aufgabenzusammenhängen und ev. mit Vorentlastung die Struktur aktiv und spontan zu gebrauchen und sie mit anderen Strukturen zu verknüpfen.

Die spiralförmige Progression geht davon aus, dass die Lernenden anfangs viele formelhafte Wendungen (*Chunks*) gebrauchen, die nicht als regelhafte Kombinationen von Einzelelementen analysiert werden.

Wenn die Lernenden die Regelmäßigkeit solcher *Chunks* durchschauen, kann es vorkommen, dass sie Fehler produzieren, die zuvor nicht vorgekommen sind (vgl. Westhoff, 2007). Es versteht sich, dass zahlreiche Verwendungsgelegenheiten nötig sind, bis die Formen mit einer gewissen Zuverlässigkeit produziert werden. Ein spiralförmiger Ansatz beim Sprachaufbau hat den Vorteil, dass ein- und dieselbe Sprachstruktur in ganz unterschiedlichen Funktionszusammenhängen eingeführt und rezykliert werden kann. Umgekehrt bietet die Tatsache, dass eine bestimmte Sprachhandlung mit unterschiedlichen Mitteln realisiert werden kann, die Chance, dass bestimmte Dinge schon früh mit einfachen Mitteln bewältigt werden können.

So kann im Französischen die stereotype Frageform mit „*est-ce que* + Aussage + Frageintonation“ eingesetzt werden, ohne dass die Formel *est-ce que* analysiert wird und bevor noch die

Frageform mit Inversion eingeführt wird. Auf der nächst höheren Niveaustufe können dann auf diesem Fundament Fragen mit Fragewörtern (z.B. „*Où est-ce que tu as acheté ça?*“) aufgebaut werden. Als weiteres Beispiel mag die Verwendung des narrativen Präsens zusammen mit adverbialen Elementen (z.B. Englisch „*suddenly... and then...*“) dienen; bei der Einführung des *past simple* empfehlen gewisse Ansätze, dass unregelmässige Formen als lexikalische Angelegenheit behandelt werden und die entsprechenden Verben deshalb im Vokabularverzeichnis aufgeführt werden statt in einer umfassenden Liste.

### 2.3. Darstellung und Inhalt des *Référentiel*

Für die Vermittlung des *Référentiel* wurde analog den Kompetenzbereichen des Lehrplans die Tabellenform gewählt (siehe Abb. 1). Zugeordnet zum Niveau gemäss ESP/lingualevel wird eine Auswahl von typischen Sprachhandlungen sowohl aus dem

Unterrichts- als auch dem Alltagskontext aufgeführt. Die Selektion fokussiert auf Beschreibungen, die besonders transparent rezeptive, produktive und interaktive Handlungselemente bezeichnen und verzichtet auf eher allgemeine, kulturorientierte Handlungen (z.B. „Zu Hause eine englischsprachige TV-Sendung für Jugendliche verfolgen und im Grossen und Ganzen verstehen“). In der dritten Spalte finden sich die grammatikalischen Erscheinungsformen, gekennzeichnet mit der jeweilig erwünschten Stufe der Vertiefung (siehe unten, 3.). Dabei musste zum Teil zwischen den beiden Sprachen differenziert werden: Die Konstruktion mit Verben mit zwei abhängigen Objekten verhält sich im Französischen wegen der Stellung des indirekten Objekts (klitisch gebundenes Pronomen in „*montre-moi...*“, vorangestelltes Pronomen in „*Je leur ai donné...*“) anders als im Englischen, wo im einen Fall („*Give it to me*“) mit einer Präposition gearbeitet werden muss. Die erwünschte Stufe der Ver-

Abbildung 1: Ausschnitt aus dem *Référentiel Passepartout* (Lehrplan *Passepartout*: 70)

Niveau	Sprachhandlungen (Beispiele aus dem Lehrplan)	Grammatikalische Erscheinungsform mit Stufe der Vertiefung	Beispiele Französisch	Beispiele Englisch
A2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kurze mündliche Texte (Radiobeiträge oder Dokumentarfilme) zu kulturellen und Jugendthemen verstehen, wenn die Sprache sehr einfach ist.</li> <li>Kurze Filme mit Alltagsgeschichten im Grossen und Ganzen verstehen, wenn sie zuvor eingeführt worden sind.</li> <li>Aufgrund von Textausschnitten, Bildern und andern Visualisierungsmitteln die Geschichte eines Jugendbuchs verstehen.</li> <li>Die Arbeitsanweisungen für ein kleines Lernprojekt verstehen und sich mit anderen Gruppenmitgliedern darüber verständigen.</li> <li>Sich an einem Unterrichtsgespräch zu einem eingeführten Thema beteiligen.</li> <li>Anderen einfache praktische Anweisungen geben (z.B. wie man ein Schema mit Informationen zu einem Land ausfüllt).</li> <li>Mit Hilfe von Stichwörtern, Bildern, Handlungsschemata oder anderen Vorlagen eine einfache Geschichte oder einen Erlebnisbericht nacherzählen.</li> </ul>	<p>3 2 1</p> <p>Aussagesätze mit Adverbien der Zeit/Häufigkeit</p>	<p>Je me réveille toujours tard le dimanche. Il pleut souvent en Bretagne.</p>	<p>I'm never late for my music lesson. They often play computer games online.</p>
		<p>3 2 1</p> <p>Zeitform der Gegenwart zur Beschreibung gerade ablaufender Handlungen bzw. eine Umschreibung dafür</p>	<p>Elle est en train de partir.</p>	<p>He's running after the bus.</p>
		<p>3 2 1</p> <p>Modalverben in häufigen funktionalen Wendungen</p>	<p>Tu peux m'aider avec ça? Vous devez écrire ce mot en majuscules. Il veut apprendre le français.</p>	<p>Can/could you hand me the eraser, please? You shouldn't write in here. It might be cold there.</p>
		<p>3 2 1</p> <p>Fragesätze mit Bezug zur Gegenwart</p>	<p>Où est-ce que tu achètes tes jeans? Peux-tu venir vite?</p>	<p>Do you like country music? What can you tell me about Ireland?</p>
		<p>3 2 1</p> <p>Verben mit zwei Objekten (inkl. Position der Pronomen)</p>	<p>Montre-moi tes photos. Je leur ai donné les livres.</p>	
		<p>3 2 1</p> <p>Verben mit zwei Objekten (inkl. Position der Pronomen)</p>		<p>I wrote her an email. Give it to me, please.</p>
		<p>3 2 1</p> <p>Imperativ in Sätzen mit einem oder zwei Objekten</p>	<p>Montre-moi ton dessin. Donnez l'argent à Monsieur Renaud.</p>	<p>Help me with the text, please. Tell us a funny story.</p>

tiefung sollte wegen der geringeren Komplexität im Englischen früher erreicht werden.

Die Beziehungen zwischen Sprachhandlungen und grammatikalischen Erscheinungsformen sind als Zuordnungen mit Wahrscheinlichkeitsgehalt zu verstehen, und nicht als kausale oder instrumentelle Bindungen. Also: Wenn ich anderen einfache praktische Anwendungen geben will, ist es höchst wahrscheinlich, dass ich Konstruktionen mit Imperativ und einem oder zwei Objekten einsetzen werde; es ist aber nicht so, dass ich diese Redeabsicht nur mit diesen Sprachmitteln realisieren kann; ich könnte auch ein Modalverb verwenden („tu dois...“) oder einen Aussagesatz machen („it’s best to do it like this“).

Teilweise bedarf die Vorgabe des *Référentiel* einer Konkretisierung durch Lehrmittelentwickler oder Praxisexperten, z.B. beim Entscheid darüber, welche Modalverben prioritär in „häufigen funktionalen Wendungen“ eingeführt werden sollen. Die Beispiele verdeutlichen, dass *can/could*

und *should* bzw. *pouvoir* und *devoir* gegenüber weniger praktisch einsetzbaren Modalverben (*might, savoir, falloir*) den Vorzug haben sollten. Zu bemerken ist schliesslich, dass die Beispiele nicht das ganze Paradigma einer grammatikalischen Erscheinungsform wiedergeben, sie sind als Illustration zu verstehen und sind zudem dekontextualisiert.

### 3. Kritische Analyse

Es war explizit nicht das Ziel der Verfasser des *Référentiel*, eine spracherwerbtheoretisch nachgewiesene Progression (vgl. Keßler & Lenzing in dieser *Babylonia*-Nummer) abzubilden. Der Sprachaufbau bezieht sich in erster Linie auf die Handlungsebene. Eine potenzielle Schwäche des Instruments könnte folglich sein, dass handlungsmässig wichtige Strukturen wie z.B. die Verbmorphologie beim *present simple* im Englischen mit typischen Erwerbsreihenfolgen im Konflikt stehen. So weisen Keßler & Lenzing gestützt auf Pienemanns *Processability Hierarchy* darauf hin, dass die Endung mit -s in der dritten Person Singular relativ spät erworben wird (Phase 5 von 6). Im *Référentiel* ist die Verwendung dieser Form bereits ab Niveau A1.2 thematisiert. Wissenschaftliche Modelle des Zweitspracherwerbs wie dasjenige Pienemanns beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Produktion von



La structure "en nid d'oiseau" du Stade National de Pékin, construit en 2003.

## Der aktuelle inhalts- und handlungsorientierte Ansatz geht einher mit der Überzeugung, dass ein zyklischer Prozess in Spiralform den Sprachaufbau am nachhaltigsten fördert .

Sprache. Bei den Sprachaktivitäten des Lehrplans sind bewusst auch solche der rezeptiven Art eingeschlossen. Ein Beispiel wie „in kurzen Texten, in denen es um Erlebnisse oder interessante Ereignisse geht, das Wichtigste verstehen, wenn Bilder und Titel dabei helfen“ (A1.2) zeigt schön auf, dass nicht nur Bilder und Titel, sondern auch morphologisch kodierte Referenzen wie die oben zitierte -s Endung beim Verstehen helfen.

Auf Anregung von Lehr- und Fachpersonen wurde in der Konsultationsphase beschlossen, im Bereich der Sprachproduktion eine Abstufung bezüglich des Beherrschungsgrads einer bestimmten grammatikalischen Erscheinungsform vorzunehmen. Die nachfolgend aufgeführten „Stufen der Vertiefung“ entsprechen den Prinzipien des spiralzyklischen Aufbaus und der Differenzierung im Lerntempo.

**Stufe 1:** Die Lernenden begegnen einer Struktur vorwiegend rezeptiv, d.h. in thematisch eingebetteten Hör- und Leseverstehensaktivitäten und in Handlungsanweisungen.

**Stufe 2:** Die Lernenden verwenden die Struktur mit Unterstützung (Sprachsupport [...]) situativ angemessen. Bei der Verwendung passieren je nach Unterstützungsgrad noch häufig Fehler. [...]

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

Mit diesen Formulierungen soll in erster Linie auch den Lehrpersonen die Furcht vor der Vorstellung des „Beherrschens“ von Sprachmitteln genommen werden. Zudem kann mit dieser Stufung eine neue Unterstützungs- und Fehlerkultur gefördert werden. Auf der Seite der Curriculums- und Lehrmittelentwicklung soll zu einem überlegten spiraligen Aufbau

von Grammatikstrukturen und einem sinnvollen Konzept von Sprachsupport motiviert werden (Satzbildungshilfen, Modelltexte, Herausarbeiten von Erscheinungsformen aus authentischen Inputs, gezieltes Arbeiten mit Wendungen, Förderung der Sprachbewusstheit, etc.).

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich aus der Anforderung, den Aufbau von funktionsrelevanten Sprachmitteln für beide Fremdsprachen niveaubezogen darzustellen, weil ja die Handlungsbeschreibungen im Kompetenzbereich I des Lehrplans (Kommunikative Handlungsfähigkeit) sich im Französischen und im Englischen nicht wesentlich unterscheiden. Andererseits unterscheiden sich die beiden Sprachen objektiv in den Bereichen der morphologischen Komplexität (Verbformen, Endungen), der syntaktischen Konstruktionen (Negation, Steigerungsformen) und der funktionalen Verwendung von Strukturen (Tempus, Aspekt, z.B. Verlaufsformen im Englischen). Das *Référentiel* stipuliert beispielsweise, dass auf Stufe A2.2 verschiedene Modalverben „in häufigen funktionalen Wendungen“ erlernt werden sollen. Sprachspezifische Beispiele zeigen, dass solche Wendungen eingesetzt werden können im Kontext der Handlungskompetenz „Die Arbeitsanweisungen für ein kleines Lernprojekt verstehen und sich mit anderen Gruppenmitgliedern darüber verständigen“:

Französisch: *Tu peux m'aider avec ça ?*  
Englisch: *Can/could you hand me the eraser, please?*

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass im französischen Beispiel das ganze Paradigma der Konjugation des Modalverbs *pouvoir* bekannt sein

muss. Gleichzeitig lässt sich nicht von der Hand weisen, dass auch dieses Ziel, d.h. das Modalverb in allen Formen verwenden zu können, schliesslich erreicht werden sollte; der kognitive und zeitliche Aufwand ist in diesem Fall für das französische System der Modalverben beträchtlich höher als für das Englische, während umgekehrt in dieser Sprache im semantisch-pragmatischen Bereich häufig mit Mehraufwand zu rechnen ist (z.B. Unterschiede zwischen *may*, *might*, *can* und *could*; Ersatzformen wie *be able to do* für defektive Modalverben).

Als ein letztes Problem sei schliesslich die Verteilung der zu erarbeitenden grammatikalischen Erscheinungsformen auf die Schul- bzw. Niveaustufen angesprochen. Es ist wenig opportun, den Niveaus A1 bis A2.1 allzu viele grammatikalische Strukturen zuzuordnen, da auf diesen Stufen oft mit Phrasen und *Chunks* produktiver gearbeitet werden kann als mit regelgeleiteter Erschliessung von Formen. Dies bedeutet allerdings auch, dass sich in den Niveaus A2.2 und B1 eine Art „Rückstau“ ergibt, und dass mithin auf der Sekundarstufe I proportional mehr Sprachmittel bewusst gemacht und in Aufgaben und Übungen eingesetzt werden sollten. Dies ist für Lehrmittelentwickler und Lehrerinnen eine anspruchsvolle Aufgabe und bedarf kluger didaktischer Hilfestellungen. Dabei ist auch der Kompetenzbereich II (Bewusstheit für Sprache und Kulturen) intensiv einzubeziehen. Formulierungen von Lernaktivitäten wie „Einige einfache Unterschiede zwischen deutscher und französischer und englischer Syntax und Wortbildung identifizieren“ weisen darauf hin.

#### 4. Bilanz und Ausblick

Rückblickend lässt sich aus der Perspektive der Entwickler des *Référentiel* nicht behaupten, dass die Quadratur des Zirkels erreicht wurde, der Anspruch nämlich, jeder Sprachhandlung systematisch und eindeutig die für die Ausführung notwendigen grammatikalischen Strukturen zuzuordnen. Was für ein willkürlich gewähltes Beispiel wie „eine Geschichte erzählen oder über ein Erlebnis berichten“ auf der Hand zu liegen scheint (die Lernenden sollen dazu über mindestens eine Vergangenheitsform verfügen), erweist sich für die meisten funktionalen Kann-Beschreibungen als illusionär. Eine Kategorie wie „ein Arbeitsergebnis den Mitschülerinnen und Mitschülern mündlich zu präsentieren“ ist zu allgemein formuliert, als dass eine Festlegung auf ein Sprachmittel oder mehrere eindeutig möglich wäre.

Die Bezüge zwischen den Sprachhandlungen und den grammatikalischen Erscheinungsformen sind demnach offen und flexibel zu verstehen. Bezogen auf ein Beispiel aus dem *Référentiel* könnte man dies etwas salopp so formulieren: Wenn sich die Lernenden am Unterrichtsgespräch zu einem eingeführten Thema beteiligen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie Fragesätze mit Bezug zur Gegenwart verstehen und gebrauchen können sollten.

Dennoch lohnt sich die Denkaufgabe allemal, konkret zu überlegen, welche Ressourcen vorhanden sein müssten, damit eine verständliche und kohärente Sprachhandlung resultiert. Wenn zum Beispiel in einer Aufgabe ein Miniposter zu Musikinstrumenten erarbeitet werden soll, würden wir uns als Lehrmittelautor oder Lehrerin überlegen, ob die Schülerinnen und Schüler bei der Posterpräsentation über ihre Recherchen berichten sollen, also z.B. wo und wie sie Informationen gefunden haben oder ob sie die Fakten und Verhältnisse einfach und geradeheraus nennen sollen; bei der ersteren Variante sollten sie gemäss *Référentiel* eine Vergangenheitsform einsetzen können („Mit einfachen Worten Sachverhalte oder Ereignisse beschreiben, die beobachtet oder über die Informationen eingeholt worden sind“). Bei der letzteren genügen einfache Aussa-

gesätze im Präsens; hingegen wäre zu überlegen, ob die Informationen eher unpersönlich vermittelt werden sollen (pragmatisch sinnvollerweise mit Passivformen) oder mit informeller Direktheit („you play the guitar like this: you pluck the strings with your fingers“).

Das Beispiel zeigt – von der schulischen Lernsituation her gedacht –, dass der Zweck des *Référentiels* weniger der eines systematischen und erschöpfenden Referenzrahmens für die Vermählung von Pragmatik und Grammatik ist, sondern der eines entwicklungsorientierten Instruments für die Gestaltung einer spiralig angelegten Progression, bei der die Priorität auf der Kommunikationskompetenz liegt. Es kommt einem weit verbreiteten Bedürfnis entgegen, die typischen Mittel zu kennen, mit denen bestimmte Handlungsziele erreicht werden können. Es ist klar, dass Grammatikstrukturen nur einen kleinen Teil der Ressourcen ausmachen, mit denen Lernende kommunizieren, und sie sollen nicht überbetont werden.

Andere Lehrplandokumente wie der Lehrplan Englisch EDK-Ost präsentieren die grammatikalischen Erscheinungsformen in Listenform in einem Anhang und lassen damit offen, wie und in welchen Kontexten die Sprachmittel im Einzelnen verwendet werden sollen. Der Lehrplan 21 in seiner Vernehmlassungsform (D-EDK, 2014) beschränkt sich auf die Nennung von Beispielen – unter anderem auch in Abstützung auf das *Référentiel* („einzelne Vergangenheitsformen“, „häufige Konjugationsformen“ verwenden können) und bietet einige Fingerzeige zu einer pragmatischen Verwendung von Strukturen („einfache Fragen mit Intonation oder Fragewort“). Eine Kompetenzbeschreibung wie „Die Schülerinnen und Schüler können beim monologischen und dialogischen Sprechen grammatische Strukturen ausreichend korrekt anwenden“ zeigt summarisch auf, dass eine gewisse Normorientierung anzustreben ist, ohne dass absolute Korrektheit vorherrschen soll. Bei der gegenwärtig laufenden Überarbeitung des Lehrplans 21 sollen die Kompetenzbeschreibungen eher noch kompakter werden, da gemäss politischer Vorgabe 20% an Volumen eingespart werden muss. Im Prozess der Ausgestaltung der komplexen Beziehungen zwischen Sprachhandlungskompetenzen und Sprachmitteln könnte das Instrument *Référentiel* eine komplementäre, unterstützende Rolle spielen. Das Projekt Passepartout strebt zusammen mit den Lehrmittelentwicklern und -entwicklerinnen ein gemeinsames Verständnis eines Bezugssystems zwischen Sprachmitteln und Sprachhandlungen an. Damit sollen die Lehrmittel Lernumgebungen schaffen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, die funktional relevanten Sprachmittel zu erwerben. Das *Référentiel* und die Gedanken zum spiralzyklischen Aufbau sind als Leitfaden für die Umsetzung des Rahmencurriculums in den Lehrmitteln zu verste-

hen. Zu hoffen bleibt, dass bei der Konkretisierung des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts in neuen Lehrwerken und im Schulzimmer den Zusammenhängen zwischen sprachlicher Pragmatik, d.h. der funktionalen und ästhetischen Sprachverwendung, einerseits und den Sprachmitteln, dem wunderbar komplexen Sprachsystem, andererseits Rechnung getragen wird, und dass einige der Gedanken des *Référentiel* auf fruchtbare Weise zum Tragen kommen.

## Literatur

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007a). *Niveau A1 pour le français/un référentiel*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C. & Porquier, R. (2007b). *Niveau A2 pour le français/un référentiel*. Paris: Didier.

Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz BKZ (2004). *Lehrplan Englisch*. D-EDK (2014). *Lehrplan 21*. <http://konsultation.lehrplan.ch/>

EDK-OST (2009). *Lehrplan Englisch EDK-Ost*. <http://www.vsa.zh.ch>

GER (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit.

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag L. (2005). *Profile Deutsch*. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“. München: Langenscheidt.

Hutterli, S. (Hrsg.) (2012). *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz*. Studien + Berichte 34A. Bern: EDK/CDIP.

Passepartout (2013). *Lehrplan Französisch und Englisch* (Projektversion 2010, definitive Version 2013). [www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html](http://www.passepartout-sprachen.ch/de/didaktik/lehrplan-passepartout.html)

Trim, J. (2009). *BREAKTHROUGH. An objective at Level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (CEFR), based on the model employed for the Council of Europe*

*publications Waystage 1990 (A2), Threshold 1990 (B1) and Vantage (B2), revised in the light of CEFR*. <http://www.englishprofile.org>

Van Ek, J. A. (1990). *Waystage English: An Intermediary Objective below Threshold Level in a European Unit/Credit System of Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.

Westhoff, G. (2007). Grammatische Regelkenntnisse und der GER. *Babylonia* 1/2007: 12 -21.

## Daniel Stotz

lehrt Fremdsprachendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Er betreibt anwendungsorientierte Forschung in den

Bereichen Unterricht, Sprachenlernen und Soziolinguistik. Er ist Lehrmittelauteur und wirkt als Berater bei Curriculum-Design und Lehrmittelproduktionen.

## Mirjam Egli Cuenat

betreibt Forschung, Entwicklung und Weiterbildung am Institut Fachdidaktik Sprachen (IFDS) der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und ist an der PHSG als Dozentin für Französisch der Ausbildung der Sek I Lehrpersonen tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Fremdsprachen Lehren und Lernen, Curricula, Literalität und Mobilität. Sie arbeitet auch als Expertin für den Europarat und für das interkantonale Projekt Passepartout.



Détail de la structure du Stade National de Pékin.