Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1983)

Heft: 38: Lernziele Deutsch : Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz

Artikel: Grammatische Erfahrungen in der Erstsprache als Starthilfe beim Erlernen der Zweitsprache

Autor: Glinz, Hans

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978094

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Grammatische Erfahrungen in der Erstsprache als Starthilfe beim Erlernen der Zweitsprache

1. Zweierlei Grammatik

Es ist klar zu unterscheiden:

- *Grammatik als Bestand an sich,* unbewusst gehandhabte Regularitäten bei der Produktion von Texten (sprechen – schreiben) wie bei der Rezeption (hörend verstehen, lesen und verstehen);
- *Grammatik als Beschreibung* des Bestandes an Regularitäten, durch ein System von Begriffen, gewonnen durch Beobachtungen, spontan und an systematisch geführten Operationen.

Zu fragen ist nun nach der Rolle von *Grammatik-als-Beschreibung* beim Aufbau, der Erweiterung, Festigung, Sicherung, ggf. Berichtigung der *Grammatik-als-Bestand.*

2. Erlernen der Erstsprache

Medien-Situation: rein mündlich, in direktem Kontakt mit Umgebung, dann auch durch Fernsehen; dabei in der deutschsprachigen Schweiz die örtliche Mundart als Erstsprache, daneben am Fernsehen gelegentlich Standardform des Deutschen. In Bilderbüchern ggf. auch geschriebene (vorgelesene) Texte.

Zeit: vom ersten Lebenstag an bis etwa dem 4. oder 5. Lebensjahr.

Ort, Sozialsituation: zunächst Familie, Primärgruppe (Spielkameraden), dann auch Kindergarten, organisierte Spielgruppen.

Der Spracherwerb im Kleinkindalter kann als der Prototyp kommunikativ gesteuerten Sprache-Lernens überhaupt gelten, daher ist er hier etwas ausführlicher zu behandeln.

2.1 Vorrang der Einzelbedeutungen mit zugehörigen Lautungen: relative Unwichtigkeit der lautlichen Ausprägung; Verstehen vor eigenem Sprechen

Der Spracherwerb beginnt gar nicht mit dem Aufbau übergreifender Strukturen und auch nicht mit kategorialer Unterscheidung von Wörtern, sondern mit dem Aufbau (dem Erfassen und eigenen Nachbauen)

ziemlich globaler *Bedeutungen* und der Verknüpfung dieser Bedeutungen mit *Lautungen.* Bedeutungen mit zugehörigen Lautungen, das braucht man für die Kommunikation – und dann darauf gestützt auch für die person-interne Sprachverwendung (das «Selbstgespräch» zur Bewältigung von Situationen, zur Verarbeitung von Affekten, zur Unterstützung des eigenen Handelns, z.B. beim Spielen). Die Lautungen haben dabei oft nur eine rudimentäre Ähnlichkeit mit den Wortlautungen in der Sprache der Erwachsenen – und daran stösst man sich überhaupt nicht.

Grundsätzlich beginnt der Spracherwerb ja gar nicht mit den berühmten «ersten Wörtern», die das Kind *spricht,* sondern er beginnt mit dem *Verstehen* dessen, was die Kontaktpersonen zu dem Kind sagen (und bald auch: dessen, was sie unter sich sagen). Die Abläufe im einzelnen lassen sich allerdings gar nicht genau beobachten, und es lässt sich meistens nicht eindeutig sagen, wie weit das Kind eine sprachliche Äusserung als solche verstanden hat und wie weit es aus der Situation heraus Schlüsse gezogen hat.

Beispiel: Junge, 16 Monate. Der Grossvater zieht die Pantoffeln aus und die Schuhe an. Er gibt die Pantoffeln dem Jungen und sagt: «Lueg das sind mini Finke, gang tue si versorge». Der Junge nimmt sofort die Pantoffeln, in jede Hand eine, und trägt sie zu dem Gestell, wo sie tagsüber immer stehen.

Was wurde hier verstanden: Rein die Situation und die in dieser Situation naheliegende Handlung? Der Aufforderungscharakter der Äusserung, aus Situation und Stimmführung? Das Verb im Infinitiv «versorge» (man sagt es oft zu dem Jungen, wenn er irgendwo eine Schublade herausgezogen und etwas herausgenommen hat, das wieder versorgt werden soll)? Dazu auch der Imperativ «gang»? Das können wir nie genau wissen, aber Tatsache ist, dass das Kind lange vor seinem «ersten Wort» *sehr viel Sprache versteht,* also Bedeutungen mit zugehörigen Lautungen gespeichert hat.

Der *Vorrang der Einzelbedeutungen* (auch wenn diese recht global und u.U. für unser Verständnis komplex sind) zeigt sich dann ganz deutlich in den Anfängen des eigenen Sprechens.

Mädchen, 1 Jahr 5 Monate: *«mmm»,* mit starker Explosion, als Signal, dass sie hochgehoben werden will (vielleicht übernommen von dem «Anstrengungslaut» des Vaters, wenn er sie hochhebt). Bedeutung «mich hochheben – ich will hochgenommen werden» . . .

Junge, 1 Jahr 4 Monate: *«da»* (sehr energisch), mit Zeigen auf den Kühlschrank, in dem die Milch ist, von der er haben möchte, oder auf den Plattenspieler, den er (mit Barockmusik, die der Grossvater meistens zum Arbeiten hört) laufen lassen möchte.

Mädchen und Junge, seit etwa 1 Jahr 4 Monaten: «eiss» beim Blick auf den Herd bzw. Backofen (Ziel: sich selber wie den andern bestätigen, dass man das nicht berühren darf, evtl. auch mit dem Sinn «Siehst du, ich weiss und akzeptiere, dass man das nicht berühren kann, sei zufrieden damit und lobe mich für meine Vorsicht».)

2.2 *Auftreten grammatischer Strukturierung (bei den ersten «Mehrwortsätzen»)*

Wenn mehrwortige Äusserungen auftreten, beginnt sehr bald auch eine grammatische Strukturierung.

Mädchen, 1 Jahr 8 Monate (schon im Bett, aber noch wach; Eltern daneben im Wohnzimmer): *«Susi Soggeli ha»* (Stille, keine Reaktion der Eltern) – *«Susi Guzeli ha»* (Stille) – *«Susi Ube ha* (Weintrauben)» – dann als immer noch keine Reaktion, ziemlich rabiat: *«Susi Soggeli ha, eifach»* (Pause vor «eifach») – schliesslich, als keine Reaktion erfolgt ist, schicksalsergeben *«Susi wide slafe».*

Hier liegen nun ganz klare grammatische Strukturen vor: verbale Wortketten im Infinitiv, unmittelbar vor dem Infinitiv das Objekt (Soggeli, Guzli, Ube) oder ein anderes Satzglied (wide), vor dem Ganzen das Subjekt (der eigene Name), hinter der verbalen Wortkette (als Nachtrag oder als neue Proposition, ohne Verb) das verstärkende «eifach».

Besonders schöne Beispiele für *kreatives Lernen* bietet meistens der Erwerb der Kategorie «Partizip II». Dieses Partizip ist so gut wie immer die erste Verbform, die auf den Infinitiv folgt, und sie wird meistens nicht als gehörte Form übernommen, sondern auf Grund der erfassten kategorialen Struktur selbst gebildet.

Mädchen 1 Jahr 9 Monate (lebt in der Nähe von Aachen, Eltern sprechen Hochdeutsch): *«aufeesst – umefallt – rauseschmeisst – ausezieht»* (klarer Aufbau: Verbzusatz – Markierung des Partizips, auf das «ge-» der Erwachsenen zurückgehend – Verbstamm mit dem «t» der schwachen Konjugation).

Das gleiche Mädchen schon mit 1 Jahr 8 Monaten, beim Anblick von Blumen im Garten, den der Vater besorgt: *«schöne brune – Papa macht»* (= von Papa gemacht, gesät, oder auch: Papa hat sie gemacht).

Beispiel klarer Opposition: Infinitiv für die Ankündigung einer kommenden Handlung, Partizip für das Kommentieren der vollzogenen Handlung. *Mädchen* mit ca. 1½ Jahren steht auf einem Schemel, ruft *«abebumpe»,* springt hinunter, ruft befriedigt *«abebumpet».* Kommunikative Verdeutlichung: «Pass auf, jetzt werde ich gleich hinunterspringen – siehst du, jetzt bin ich hinuntergesprungen».

2.3 *Ansätze zu Reflexion auf Sprachbau (spontane «Grammatik-als-Beschreibung»)*

Solche Ansätze kommen durchaus vor, auch ganz spontan, sie beziehen sich aber meistens auf Wortformen.

Junge, 4 Jahre 6 Monate, man geht am Schwimmbad vorbei, der Grossvater erklärt: «Gsesch, das isch s Schwümmbad, do cha me schwümme». Darauf der Junge: «Gell Gros-

vati, *gschwume* seit me wä me *gschwümet* hät» (der Junge kann selber schon gut schwimmen).

Solche Reflexion erfolgt aber insgesamt nur punktuell, und sie ist in keiner Weise Bedingung für den zutreffenden, wirkungsvollen Gebrauch der grammatischen Mittel.

Als *Befund* lässt sich also festhalten: Beim Erwerb der Erstsprache haben Vorrang die *Bedeutungen an sich;* in zweiter Linie ist wichtig die *Grammatik-als-Bestand,* und zwar ebenso in nachahmender wie in kreativer, eigenschöpferischer Übernahme; *Grammatik-als-Beschreibung* ist am Erstspracherwerb kaum beteiligt (ausgenommen indirekt über die Art, wie z. B. die Kindergärtnerin durch die von ihr gelernte Grammatik-als-Beschreibung beeinflusst ist).

3. *Erlernen von Lesen und Schreiben*

Dazu gehört bei allen Mundartsprechern der Erwerb der Standardform der betr. Sprache – diese kann in der deutschsprachigen Schweiz, anders als etwa im Elsass, als besonders entwickelte und ausgebaute Variante der örtlichen Mundart betrachtet werden, mit gleicher Grundstruktur und grossenteils gleichen Wörtern, aber grösstenteils anderer lautlicher Ausprägung, z. T. andern Bedeutungen, z. T. anderem grammatischem Ausbau bei gleichen grundlegenden Kategorien.

Medien-Situation: mündlicher und schriftlicher Gebrauch, alle schriftlichen Medien beteiligt (Bücher, mit und ohne Illustrationen, überhaupt Gedrucktes; alles Geschriebene im Beobachtungsfeld, z. B. Aufschriften, Anzeigen, Plakate usw., geschriebene Texte im Fernsehen); in der Klasse oft mehr Gelegenheit zum Schreiben als zum eigenen Sprechen.

Zeit: Vom 6./7. Lebensjahr an, wobei der Schüler insgesamt grundsätzlich 8–9 Jahre Zeit hat, bis zum Ende der obligatorischen Schulpflicht.

Ort, Sozialsituation: Schulklasse, mit den Ordnungen und Vorschriften der Schule, dem Stundenplan usw. Dabei Sprachlernen grundsätzlich *nicht nur* im Sprachunterricht (obwohl dort Hauptthema), sondern *in sämtlichen Fächern,* die in der Regel auch vom gleichen Lehrer erteilt werden. Spezialproblem dabei in der deutschsprachigen Schweiz: Standardform als Unterrichtssprache – Dialekt als Unterrichtssprache bzw. Hilfssprache.

Befund: Auch hier besteht ein Vorrang von Bedeutungen insgesamt (d.h. Vorrang der Kommunikation, in Textproduktion wie Textrezeption) und Vorrang des *Lernens durch Anwendung* vor jeder grammatischen Reflexion. Aber dazu kommt nun eine systematische Hinführung zum Erwerb von Grammatik-als-Beschreibung, d.h. gezielte Hilfen für den Aufbau von grammatischen Begriffen im Kopf der Schüler, durch geleitete Beobachtung, systematisches Anwenden von Operationen, Bildung von Reihen, Zuordnung von Wortformen zu anderen (z.B. Zuordnung der konjugierten Formen des Verbs zum Infinitiv) usw.

Wieviel an grammatischen Begriffen und Verfahren den Schülern anzubieten (und dann von ihnen zu verlangen) ist, in welcher Stufung, in welchen Schuljahren, mit welchem Genauigkeitsanspruch – das ist recht umstritten. Das Prinzip als solches ist aber unbestritten; mir ist kein Lehrplan und kein Lehrmittel für die Primarstufe bekannt, das überhaupt auf den Erwerb grammatischen Wissens durch die Schüler verzichtet – man betrachtet ein gewisses Mass von *Grammatik-als-Beschreibung* als eine erforderliche Hilfe für Entwicklung und Sicherung von *Korrektheit in der Grammatik-als-Bestand,* vor allem beim Herstellen geschriebener Texte (dabei oft auch Zusammenhang von Grammatik und Rechtschreibung, obwohl diese beiden Bereiche grundsätzlich zu unterscheiden sind). Eine Hauptvoraussetzung für den Erwerb grammatischer Begriffe und Verfahren ist ja auch, dass man nicht nur gesprochene Texte hat (die sofort wieder verklingen), sondern geschriebene Texte, die vor einem liegen und die man beliebig oft wieder lesen und sich identisch vergegenwärtigen kann.

4. *Erlernen der ersten Fremdsprache*

Zeit: Für Französisch in der deutschsprachigen Schweiz vom 7. Schuljahr an (alle ostschweizerischen Kantone), vom 6. Schuljahr an (Aargau, Baselland, Solothurn, z.T. Freiburg), vom 5. Schuljahr an (Baselstadt, Bern). Z.T. jetzt Vorverlegungen geplant oder im Vollzug (z.B. im Wallis, Primarschulfranzösisch im Kanton Solothurn, Versuche auch andernorts). Für Deutsch in der Romandie: Ihnen besser bekannt als mir (meines Wissens: VS 3. Schj., VD, FR, BE, JU 5. Schj., NE 6. Schj.).

Ort, Sozialsituation, Medien-Situation: Schulklasse, und zwar in einem besonderen Fach (3–6 Stunden pro Woche), oft bei einem besonderen Lehrer; Fremdsprache als Angebot praktisch nur in diesem einen Fach, in den dafür bestimmten Stunden. Gesprochene Sprache zunächst nur aus dem Mund des Lehrers und von Tonband, geschriebene Texte

aus dem Lehrmittel, von Folien etc., oft in Kombination mit Bildern. Gesprochene Sprache aus dem Mund der Mitschüler mindestens zu Beginn nur in oft rudimentärer Form. *Gewichtung* der *mündlichen* und der *schriftlichen* Leistungen je nach Lehrplan, Lehrmittel, Lehrmethode *extrem verschieden* (von sofortigem Schreiben mit grossem Gewicht auf korrekter Rechtschreibung bis zu extrem audiovisuellem Angang, wo Schreiben und Lesen geradezu verpönt ist).

Befund: Die Rolle von Grammatik-als-Beschreibung für den Aufbau von Grammatik-als-Bestand wird *sehr verschieden* gesehen, von einem Maximum im «traditionellen» oder «Grammatik-zentrierten» Unterricht bis zu einem Minimum bei «direkter Methode» mit «kommunikativem Angang».

Hier *zwei Exkurse* nötig:

A *Verschiedenes Ziel* des Unterrichts in alten Sprachen (Latein, Griechisch) und in modernen Sprachen (Französisch, Deutsch, Italienisch, Englisch usw.).

B *Verschiedenes Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit* bei diesen Sprachen (Lateinisch: leichter auffassbar in gesprochener als in geschriebener Form, wegen der in der Schrift nicht markierten Quantität der Vokale – dagegen Französisch oft erst strukturell klar werdend, wenn man sich zur gesprochenen auch die geschriebene Form vorstellt).

Was das *Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit* betrifft, so stellen sich die folgenden Fragen: In welcher Form (gesprochen – geschrieben) tritt die Fremdsprache *ausserhalb der Schule* am meisten an die Schüler heran? – Wie weit kann der Schüler das *Tempo* des Aufnehmens (und ggf. Zurückgreifens, Wiederholens) *selber bestimmen,* wie weit ist es vorgegeben und von ihm nicht beeinflussbar? – Welche didaktischen Konsequenzen ergeben sich daraus?

Antwort (vielleicht für manchen Fremdsprachenlehrer unerwartet): Das Verstehen geschriebener Texte ist oft *leichter* als das Verstehen gesprochener Texte, weil man viel mehr Zeit hat, weil man zurückgreifen und vergleichen kann (und auf diese Weise die Schwierigkeiten besser isolieren kann) als beim gesprochenen/gehörten Text, der unaufhaltbar abrollt (und meistens auch bei Wiederholung nur als ganzer wiederholt wird). Und zur Häufigkeit des Angebots ausserhalb der Schule: geschriebene fremdsprachliche Texte begegnen den meisten Schülern viel häufiger (z.B. als Aufschriften, auf Packungen von Lebensmitteln, im Telefonbuch) als gesprochene fremdsprachliche Texte.

5. *Eine explizite Grammatik-als-Beschreibung steht immer im Hintergrund*

Man muss ganz klar sehen, dass auch im direktesten und am meisten kommunikativ ausgerichteten Unterricht immer ein (oft recht massives) Stück von Grammatik-als-Beschreibung im Hintergrund steht: die Grammatik-als-Beschreibung, die zum *Aufbau des Lehrmittels* geführt hat (zur Auswahl und Stufung der für die kommunikativen Zwecke den Schülern angebotenen sprachlichen Mittel, der darin enthaltenen grammatischen Strukturen) und oft auch die Grammatik-als-Beschreibung, die der *Lehrer* (meistens aus seiner eigenen Primar- und Sekundarschulzeit) als oft selbstverständliches und nicht hinterfragtes System im Kopf hat.

6. *Die Grammatik der Erstsprache (sowohl Grammatik-als-Bestand wie Grammatik-als-Beschreibung) wirkt immer auch auf das Erlernen der Fremdsprache*

Jeder Mensch bezieht sich beim Lernen von etwas Neuem immer wieder auf das, was er schon weiss, was er früher gelernt hat. So ist z.B. beim Lernen von Bedeutungen und zugehörigen Wörtern in der Zweitsprache durch keinen methodischen Kniff zu vermeiden, dass der Schüler Zuordnungen zu den Bedeutungen und Wörtern seiner Erstsprache herstellt. Dass die *Grammatik-als-Bestand* aus der Erstsprache in die Zweitsprache hineinwirkt, ist durch die sog. «Interferenzforschung» vielfach gezeigt worden, und diesbezügliche Beispiele aus der Praxis sind jedem Fremdsprachlehrer wohlbekannt.

Aber auch die schon erreichte bewusste Durchdringung des Aufbaus der Erstsprache, d.h. die *Grammatik-als-Beschreibung* für die Erstsprache, die der Schüler im Erstsprachunterricht erworben hat, wirkt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit beim Lernen der Zweitsprache aus, wenn auch nicht bei allen Schülern gleich (und oft von Schülern wie Lehrern gar nicht bemerkt).

7. *Schlüsse aus allen dargelegten Befunden, Forderungen*

Aus allem bisher Dargelegten ergibt sich nach meiner Meinung:

a) Es ist richtig, dass man den Unterricht der Zweitsprache *grundsätzlich kommunikativ* ansetzt und dabei zu Beginn sprachliche Mittel

auswählt, die möglichst häufig und grammatisch möglichst einfach sind (was nicht heisst, dass man um der grammatischen Einfachheit willen auf kommunikativ Wichtiges verzichtet).

b) Dabei muss man aber klar sehen, dass das Erlernen einer Zweitsprache in 3–6 Wochenstunden in der Schule in keiner Weise verglichen werden kann mit dem «direkten» Lernen der Erstsprache durch das kleine Kind oder mit dem direkten Lernen einer Zweitsprache durch jemanden, der sich in ein fremdes Sprachgebiet versetzt sieht und nun den ganzen Tag mit der Fremdsprache konfrontiert ist und sie sich aneignen muss, im Verstehen wie im eigenen Sprechen, damit er überhaupt mit seiner Lebenspraxis in diesem neuen Sprachgebiet zurechtkommt. Man muss daher *alles ausnützen,* was als *Hilfe* zur Abkürzung der Lernwege und zur Beschleunigung des Sprachaufbaus in der Zweitsprache (vor allem des Aufbaus der Grammatik-als-Bestand) überhaupt herangezogen werden kann.

c) Die Schüler haben schon in ihrem Erstsprachunterricht *lesen und schreiben* gelernt. Es ist daher sachgerecht, wenn man den Vorteil ausnützt, den das Nebeneinander gesprochener und geschriebener Texte bieten kann, und zwar von Anfang an: dass der Schüler die Texte, die er in der kommunikativen Situation *hört,* auch *lesen* kann (sogleich oder bei einem zweiten, dritten, vierten Hören), dass sich also geschriebene Form und gesprochene/gehörte Form sogleich gemeinsam einprägen und gegenseitig stützen. Ebenso ist es sachgerecht, wenn man den Schüler zur Vorbereitung und Unterstützung seines Sprechens auch möglichst bald *selber schreiben* lässt – wohlverstanden: im Sinn von *Notizen,* wie ein Erwachsener ein Diskussionsvotum vorbereitet, grundsätzlich noch *ohne* die Forderung nach orthographischer Korrektheit, rein als Gedächtnisstütze.

d) Es ist für die meisten Schüler (wenn nicht überhaupt für alle) hilfreich, wenn man von Anfang an die zu lernende Sprache klar *mit der schon beherrschten Sprache konfrontiert:* erkennen lassen, wo die beiden Sprachen in ihrer Struktur *parallel* sind und daher oft nur eine neue Lautung zu lernen ist – wo *Bedeutungen* anders gefasst und andersartig mit Wörtern verbunden sind – wo die *grammatischen Strukturen* anders ausgeprägt sind oder grundsätzlich andere Strukturen vorliegen. Dabei ist gleichermassen die *Grammatik-als-Bestand* zu konfrontieren wie alles schon in der *Grammatik-als-Beschreibung* Gelernte einzubeziehen: z. B. Begriffe und Bezeichnungen für die Wortarten – für die infiniten Verbformen – für die finiten Verbformen und ihre Kongruenz mit den Subjekten – für die gram-

matischen Zeiten. Das kann bis zu grundsätzlicher «Fehlanzeige» gehen, z.B. dass der französische subjonctif mit dem deutschen Konjunktiv kaum etwas zu tun hat, dass man also diese beiden völlig voneinander trennen muss und den Gebrauch in der jeweils neuen Sprache völlig neu (und «sprach-intern») lernen muss; dagegen kann man z.B. deutsches Präsens und Perfekt sehr wohl in einer ersten Stufe mit französischem présent und passé composé parallel setzen und erst bei feinerer Betrachtung auf die Unterschiede zu sprechen kommen (im Französischen ist oft futur obligatorisch, wo im Deutschen Präsens ausreichend und üblich ist – im Deutschen Erzählen mit Präteritum und Perfekt je nach Textzusammenhang und Stilwillen, im Französischen dagegen das imparfait kein Erzähltempus, sondern Beschreibungstempus [«Hintergrund»] usw.).

8. *Einige Beispiele, etwas ausführlicher*

Im Deutschen wie im Französischen wie im Italienischen sind die *Verben* die wichtigste Wortart für die Strukturierung des grammatischen Satzes (der Proposition, proposition, proposizione, clause). Dabei sind die häufigsten und wichtigsten Verben oft nicht die «regelmässigen», sondern gerade unregelmässige, mit Einschluss der «auxiliaires»: «sein – werden – haben – können – müssen – wollen – machen» usw. (die 7 häufigsten nach Kaeding/Meier) und «être – avoir – faire – dire – aller – voir – savoir – pouvoir – falloir» (die 9 häufigsten nach français élémentaire).

Im Deutschen, Französischen und Italienischen (wie wohl in allen indoeuropäischen Sprachen) ist es oft äusserst praktisch, wenn man sich *ganze verbale Wortketten im Infinitiv* einprägt – zunächst noch ohne Rücksicht auf den verschiedenen Innenbau dieser Wortketten (die verschiedenen mit dem Verb verbundenen Satzglieder). Ich kann zur Illustration aus dem Telefonbuch zitieren:

150

Automatischer Weckdienst

Gültig für die Abonnenten der Netzgruppe 031.

Anleitung zur Eingabe des Weckauftrages:

- **Hörer abheben, Nummer 150 wählen.**
- **Ohne eine Antwort abzuwarten, die eigene Telefonnummer wählen.**
- **Anschliessend die gewünschte Weckzeit vierstellig eingeben (z.B. 0515).**

Service automatique de réveil

Valable pour les abonnés du groupe de réseau 031.

Instruction concernant le dépôt de l'ordre de réveil:

- **Décrocher le combiné, composer le numéro 150.**
- **Sans attendre de réponse, composer son propre numéro de téléphone.**
- **Ensuite, sélectionner l'heure de réveil désirée à quatre chiffres (par exemple 0515).**

Servizio sveglia automatico

Valevole per gli abbonati del gruppo di reti 031.

Istruzione concernente la prenotazione di un ordine di sveglia:

- **Staccare il microtelefono e selezionare il numero 150.**
- **Senza attendere una risposta, selezionare il proprio numero telefonico.**
- **Selezionare quindi l'ora di sveglia desiderata (quattro cifre, p. es. 0515).**

Man erkennt auch sofort die Unterschiede: im Deutschen steht der Infinitiv grundsätzlich *am Schluss* der Kette, nur in besonderen Fällen wird etwas noch hinter den Infinitiv gesetzt. Im Französischen wie im Italienischen steht ebenso grundsätzlich der Infinitiv *vorn,* und nur besondere Ausdrücke kommen noch vor den Infinitiv (im Beispiel: «ensuite»; grundsätzlich die pronoms compléments conjoints «*se rendre* compte – *lui proposer* un accord – *vous voir* encore aujourd'hui»).

Sehr vorteilhaft ist das Lernen ganzer verbaler Wortketten überall dort, wo *einem* Verb der Erstsprache in der Zweitsprache *verschiedene* Verben entsprechen, je nach der Verbindung mit Objekten: «*mettre* son chapeau – den Hut *aufsetzen*», aber «*mettre* son manteau – den Mantel *anziehen*», oder vom Deutschen zum Französischen: «lassen» in «jemanden *kommen lassen*» und «jemanden *vorbeigehen lassen* (nicht anhalten)» gegenüber «*faire venir* quelqu'un – *laisser passer* quelqu'un» usw.

Sehr hilfreich ist es in beiden Sprachen, wenn man sich schnell einige Verb-Personalformen samt Subjekten einprägt wie etwa «*ich möchte . . .*» bzw. «*je voudrais . . .*» sowie «*ich werde . . .*» bzw. «*je vais . . .*» und für die Anrede «*pourrais-tu, pourriez-vous*» bzw. «*könntest du, könnten Sie*». Dann kann man sofort eine ganze Reihe von Ankündigungen und Bitten in tadelloser Form formulieren, indem man die verbale Wortkette im Infinitiv einfach anhängt.

Sehr hilfreich ist es ferner, wenn man zu jedem Verb im Infinitiv sogleich das Partizip II (le participe passé) lernt und dazu die Personalformen von «avoir» und «être» im présent bzw. von «sein» und «haben» im Präsens – dann kann man im Perfekt bzw. im passé composé schon eine ganze Menge *erzählen* («*prendre* son stylo – *j'ai pris* mon stylo» bzw. «seinen Kugelschreiber *nehmen* – ich *habe* meinen Kugelschreiber *genommen*» usw.).

Sehr nützlich ist die Konfrontation der Stellung der verschiedenen verbalen Teile (Personalform, Infinitiv bzw. Partizip, dazu im Deutschen der Verbzusatz, den es im Französischen nicht gibt). Regelung im Deutschen (nicht Nebensatz, nicht Frage): Ein geeignetes Satzglied (kann immer das Subjekt sein, muss aber nicht) kommt *vor* die Verb-Personalform, alle andern Satzglieder kommen (und zwar, wenn das Subjekt vorn steht, genau in der Reihenfolge, die sie auch in der verbalen Wortkette im Infinitiv haben) *hinter* die Verb-Personalform. Wenn ein anderes Satzglied als das Subjekt vorausgenommen ist, wird das Subjekt meistens direkt hinter der Verb-Personalform eingefügt. Die infinite Verbform bzw. der Verbzusatz bzw. Kombinationen davon bilden den Schluss, und dabei kommt immer das *zuhinterst,* was bei Umsetzung in

Verb-Personalform *zuerst* wieder dort einbezogen wird: «Die Dekorationen *hatte* man sofort wieder *abbrechen lassen* – Die Dekorationen *liess* man sofort wieder *abbrechen* – Die Dekorationen *brach* man sofort wieder *ab* – Die Dekorationen *entfernte* man sogleich wieder». Regelung im Französischen: die Folge sujet – verbe – complément (bzw. sujet – verbe – attribut du sujet) bildet einen fixen Kern; der Infinitiv bzw. das Partizip folgt sogleich auf die Verb-Personalform, dazwischen eingeklammert werden nur wenige kleine Wörter, so die Negationspartikeln «pas, point» usw., bei Kombinationen mit den Personalformen von «aller, vouloir», etc. die pronoms conjoints compléments (*«Il va les voir»* usw.). Alles weitere (circonstanciels, redesituierende Ausdrücke) wird vor oder hinter diesen ganzen fixen Kern des Satzes gestellt (oft durch Komma abgegrenzt).

Ich könnte nun zu den Nomen übergehen, zu den Einleitewörtern für die Nomen (im Deutschen die Pronomen verschiedener Art, im Französischen differenziert als articles, adjectifs démonstratifs etc.), zu den Personalpronomen in den verschiedenen Satzgliedrollen usw. Ich breche ab, denn alle diese Fakten der Übereinstimmung bzw. Verschiedenheit sind Ihnen genau so bekannt wie mir – ich brauchte sie hier nur zur Begründung meiner These, *wie nützlich eine bewusste Kontrastierung* sei, mit *Benützung aller grammatischen Begriffe und Verfahren* (z.B. Ersatzproben, Verschiebeproben), *die die Schüler in ihrem Erstsprachunterricht schon gelernt haben.* Nur einen grundsätzlichen Punkt füge ich noch an – er gilt nach meiner Meinung nicht nur für den Zweitsprachunterricht, sondern für jeden Unterricht in jedem Fach.

9. *Den Schülern nach Möglichkeit den Aufbau der Lehrmittel wie die Planung des eigenen Vorgehens durchsichtig machen*

Motivierte Schüler lernen besser als unmotivierte, und denkende Schüler lernen besser als mechanisch vorgehende Schüler. Nun lassen sich Motivation und Mitdenken umso besser erreichen, je mehr der Lehrer seine Schüler in seinen ganzen Plan einweiht, ihnen von Anfang an zeigt, was man alles machen will (soll), nach Möglichkeit auch den Plan im Grossen wie im Detail mit den Schülern zusammen aufstellt. Dazu gehört auch die klare Demonstration der Aufbauprinzipien des verwendeten Lehrmittels (vor allem wenn es ein obligatorisches und intensiv genutztes Lehrmittel ist), der Überblick über den Umfang des Lehrmittels, die Angabe der Pensen, die man in der und der Zeit erreichen möchte (erreichen sollte), auch das ehrliche Aufdecken von problematischen

Stellen, ein Einblick in den Umfang der Leistungen, die die Schüler werden erbringen müssen usw. Ein skeptischer Lehrer könnte hier die Befürchtung äussern, ein solcher Aufweis von Umfang und möglichen Schwierigkeiten der zu leistenden Arbeit könnte die Schüler entmutigen. Die Erfahrung zeigt, dass gerade das Gegenteil der Fall ist: Je klarer und ehrlicher der Lehrer den Schülern seine Karten aufdeckt (oder um es hart zu sagen: je weniger er sie in bester pädagogischer Absicht an der kurzen Leine führt oder sogar leicht beschwindelt), je besser die Schüler mitdenken, mitplanen, ja im Rahmen des institutionell Möglichen mitentscheiden können, wenn auch nur in bescheidenem Mass, desto besser arbeiten sie mit und desto erfreulicher sind die Resultate, für Schüler und Lehrer.

CH 8820 Wädenswil Hans GLINZ