

Zur Frage der Authentizität von Lehrwerkdialogen für den Französischunterricht

Andrea Rössler (Bochum)

1. Einleitung

Scène 1

Intérieur bourgeois anglais, avec des fauteuils anglais. Soirée anglaise. M. Smith, Anglais, dans son fauteuil et ses pantoufles anglaises, fume sa pipe anglaise et lit un journal anglais, près d'un feu anglais. Il a des lunettes anglaises, une petite moustache grise, anglaise. A côté de lui, dans un autre fauteuil anglais, Mme Smith, Anglaise, raccommode des chaussettes anglaises. Un long moment de silence anglais. La pendule anglaise frappe dix-sept coups anglais.

MME SMITH. Tiens, il est neuf heures. Nous avons mangé de la soupe, du poisson, des pommes de terre au lard, de la salade anglaise. Les enfants ont bu de l'eau anglaise. Nous avons bien mangé, ce soir. C'est parce que nous habitons dans les environs de Londres et que notre nom est Smith.

(M. Smith, continuant sa lecture, fait claquer sa langue)

MME SMITH. Les pommes de terre sont très bonnes avec le lard, l'huile de la salade n'était pas rance. L'huile de l'épicier du coin est de bien meilleure qualité que l'huile de l'épicier du bas de la côte. Mais je ne veux pas dire que leur huile à eux soit mauvaise.

(M. Smith, continuant sa lecture, fait claquer sa langue)

MME SMITH. Pourtant, c'est toujours l'huile de l'épicier du coin qui est la meilleure...

(M. Smith, continuant sa lecture, fait claquer sa langue) (Ionesco 2008, 5-6)¹

So beginnt *La cantatrice chauve* von Eugène Ionesco, eine *anti-pièce* im Stil des von Ionesco wesentlich mitgeprägten absurden Theaters. Ionesco selbst hat erzählt, die Initialzündung für dieses – sein erstes – Theaterstück sei die Lektüre der Lehrwerkdialoge der sogenannten „méthode Assimil“² gewesen, mit der er Ende der 1940er Jahre versucht habe, Englisch zu lernen. Wie auch immer die

¹ *La cantatrice chauve* entstand 1948 und wurde 1950 uraufgeführt. Zitiert wird hier nach der annotierten und kommentierten Ausgabe für den Französischunterricht (Ionesco 2008).

² Die „méthode Assimil“ wurde in den 1930er Jahren von dem französischen Autodidakten Alphonse Chérel entwickelt, der ein Unternehmen (*Assimil*) gründete, das diese Methode verbreitete; das erste Lehrwerk, mit dem offenbar auch Ionesco Englisch gelernt hat, trug den Titel „L'Anglais sans peine“. Dies ist auch der ursprünglich für das Theaterstück vorgesehene Titel. Zwei charakteristische Merkmale der „méthode Assimil“ sind die kontrastive Arbeit mit mutter- und zielsprachlichen Paralleltexten und eine relative lange Phase des nurmehr rezeptiven Fremdsprachenlernens. Das Unternehmen und die Methode existieren noch heute (vgl. www.assimil.de).

Genese des Stücks tatsächlich gewesen sein mag – sein parodistischer Charakter ist überdeutlich. Die Defizite damaliger Lehrwerktexte treten hier in grotesk überzeichneter Weise hervor: Stereotype Familienmitglieder einer stereotypen Lehrbuchfamilie reden mehr oder minder beziehungs- und absichtslos nebeneinander her. Madame Smith spricht in der Eröffnungsszene des Stücks über mehrere Seiten laut vor sich hin, mit dem einzigen – kaum als kommunikativ zu bezeichnenden – Ziel, bestimmte lexikogrammatistische Einheiten in leicht variierender Wiederholung zur Anwendung zu bringen. Monsieur Smith antwortet mit einem bedeutungsambigen Zungenschnalzen; Madame Smith wiederum zeigt darauf keine erkennbare Reaktion. Beide verstoßen so gegen die Griceschen Kategorien *quantity*, *quality*, *relation* und *manner* (vgl. Grice 1975, 45), die Wolff (1984) schon früh für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerkdialogen herangezogen hat: Weder hält sich Madame Smith an die Maxime “Do not make your contribution more informative than is required” (ebd.), noch sind in ihren Äußerungen überhaupt Sprachhandlungszwecke identifizierbar. Der hier präsentierte literarische Dialog lässt sich aus konversationsanalytischer Perspektive nicht als authentisches Gespräch bezeichnen; authentisch ist er aber auch deswegen nicht, weil die verwendete Sprache keine charakteristischen Merkmale der *langue parlée*, also authentischer Mündlichkeit, aufweist.

Schon ein flüchtiger Blick auf die Dialoge der aktuellen Französischlehrwerke zeigt, dass sich seit Ionescos ersten Versuchen, mit der „méthode Assimil“ Englisch zu lernen, einiges geändert hat. Die Frage danach, wie authentisch die heutigen Lehrwerkdialoge tatsächlich sind, hat damit indes nicht an Aktualität verloren – im Gegenteil: Die aktuelle Standard- und Kompetenzorientierung in der Fremdsprachenvermittlung und der Fremdsprachendidaktik rückt die Kompetenzen Hören und Sprechen konsequent in den Fokus. Die Französischlerner müssen heute in speziellen Prüfungsformaten nachweisen, dass sie auch in diesen beiden Kompetenzbereichen ein beachtliches fremdsprachliches Niveau (A2+ beim Mittleren Schulabschluss und B2+ beziehungsweise C1 beim Abitur) erreicht haben und in der Lage sind, möglichst authentische Kommunikationssituationen zu bewältigen. Das bedeutet, dass auch der Input, mit dem sie auf diese Situationen vorbereitet werden, möglichst authentisch sein sollte. Was

aber heißt überhaupt Authentizität im Hinblick auf einen Lehrwerkdialog, und wie authentisch kann ein Lehrwerkdialog tatsächlich sein?

2. Was heißt Authentizität im Hinblick auf Lehrwerkdialoge?

Der Begriff der Authentizität wird in der Fremdsprachendidaktik verwendet für Unterrichtsmaterialien einerseits sowie Sprechansätze und Interaktionen im Fremdsprachenunterricht andererseits.

Unter authentischen Materialien versteht man Texte aller Art, die nicht speziell für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht entwickelt worden sind, sondern von Mitgliedern einer bestimmten Sprachgemeinschaft für andere Mitglieder derselben Sprachgemeinschaft zwecks Erfüllung einer kommunikativen Absicht und sozialen Handlung realisiert wurden. Der Einsatz solcher Texte im Fremdsprachenunterricht stellt allerdings noch keine Garantie dafür dar, dass in unterrichtlichen Szenarien tatsächlich authentische Sprechansätze geschaffen und authentische Interaktionen in Gang gesetzt werden; umgekehrt kann es gelingen, mittels didaktischer oder didaktisierter Materialien authentische Gesprächsanlässe und Interaktionen im Fremdsprachenunterricht zu erzeugen.

Authentische Sprechansätze für einzelne Französischlerner und authentische sprachliche Interaktionen zwischen mehreren Französischlernern sind solche, die es den Lernern ermöglichen, als sie selbst in der Zielsprache zu sprechen und zu agieren.

Ein Lehrwerkdialog, der speziell für das Erlernen einer fremden Sprache konzipiert wurde, ist nach der oben gegebenen Definition kein authentisches Material, sondern ein didaktisches, denn er ist für Sprachlernzwecke für Nicht-Muttersprachler konzipiert. Wenn die nicht-didaktische Intention als entscheidendes Kriterium für die Authentizität von Materialien akzeptiert wird, kann man entweder mit Mertens (2002, 201f.) nurmehr vom „dialogue réaliste“, dem realistischen oder realitätsnahen Lehrbuchdialog, oder aber von simulierter Authentizität sprechen.³ Mir erscheint es sinnvoll, den Terminus „simulierte Authentizität“ zu verwenden, um im Begriff selbst hervorzuheben, worum es im Kern gehen

³ Decke-Cornill (2002, 25) hat in diesem Zusammenhang den synonym verwendbaren Begriff der „konstruierten Echtheit“ geprägt.

soll, nämlich um eine möglichst effektive Vorbereitung auf authentische Kommunikationssituationen.

3. Drei Ebenen der simulierten Authentizität in Lehrwerkdialogen

Ein Lehrwerkdialog kann Authentizität in mindestens dreierlei Hinsicht simulieren: zum einen im Hinblick auf die dargestellte Kommunikationssituation, zum anderen im Hinblick auf die im Dialog repräsentierten Diskursmuster und Sprechakte und nicht zuletzt in Bezug auf die sprachliche Varietät, in der die Sprechhandlungen formuliert werden.

Die *Kommunikationssituation* bildet den pragmatischen Rahmen, in dem ein Dialog oder eine Konversation mit mehreren Personen stattfindet. Prinzipiell unterschieden wird zwischen formellen und informellen Gesprächskontexten bzw. -sorten. Gesprächssorten sind kommunikative Gattungen, d.h. Großformen des Sprachhandelns, die als verfestigte Diskursmuster sprachliche Handlungsabfolgen für das Erreichen kommunikativer Ziele darstellen. Zu den kommunikativen Gattungen gehören beispielsweise Vorstellungsgespräche, Interviews, Klatschgespräche/Small talk, Berichte, Erzählungen, berufliche Besprechungen, informelle Diskussionen unter Freunden oder Verabredungen. Die Grenzen zwischen formellen und informellen Gattungen sind unscharf, auch die jeweiligen Subgattungen treten oft in Mischformen auf. Solche Großformen kommunikativen Handelns, die sich aus einer variablen Abfolge von Handlungsmustern und Sprechakten zusammensetzen, spielen aufgrund ihrer durchschnittlichen Länge und lexikogrammatiscen Komplexität in den ersten Lernjahren nur bedingt eine Rolle. Sie können dort aber bereits z.B. in der Form von Wegauskünften, Verkaufsgesprächen oder Ausschnitten aus informellen Gesprächen und Diskussionen unter Freunden oder Bekannten auftreten.

Kommunikative Gattungen werden durch die mehr oder minder variable Abfolge von *Sprechhandlungen*, d.h. illokutionären Akte, realisiert. Mit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und unter dem Einfluss der Sprechakttheorie orientiert sich die lexikogrammatiscen Progression in Lehrwerken heute ganz selbstverständlich an Sprechhandlungen und den damit ver-

knüpften Intentionen.⁴ Authentizität wird hier sowohl auf der Ebene des Inputs als auch auf der Ebene des Outputs angestrebt. Die Sprechakte, die die Lehrwerke in Dialogen und Übungen vorgeben, simulieren authentisches Sprachhandeln zumeist auf der Mikroebene, d.h. auf der Ebene einzelner Äußerungen oder einiger weniger Äußerungspaare (Aktion und Reaktion) in Ausschnitten größerer dialogischer Einheiten. Diese simulierten Sprechakte haben Modellcharakter, sie sollen Französischlernern als Vorbild für die Produktion eigener Sprechakte dienen, mit denen sie idealerweise als sie selbst sprechen und damit authentisch sprachhandeln.

Modellcharakter gewinnen sie allerdings nicht nur dadurch, dass sie reale Sprachhandlungen vorbildlich imitieren, sondern möglichst auch dadurch, dass sie *authentische Mündlichkeit* nachahmen, d.h. lexikalische Elemente und syntaktische Strukturen der *nähesprachlichen Varietät* des Französischen funktional angemessen und grammatisch korrekt integrieren. Gerade die Möglichkeit der Simulation authentischer Mündlichkeit durch die Aufnahme ausgewählter lexikogrammatischer Phänomene aus der französischen Nähesprache in Lehrwerkdialoge hat mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER 2001) und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2004), die die Kompetenz Sprechen stark in den Fokus rücken, an Aktualität gewonnen (vgl. z.B. Blume 2006, Lüger 2009, Schäfer 2009). Ob Lehrwerkdialoge heute als „authentisch“ eingestuft werden, wird nicht zuletzt und zu Recht am Grad ihrer Nähesprachlichkeit festgemacht. Lexikogrammatische Strukturen, die Nähesprachlichkeit markieren, sind z.B. Diskursmarker, Links- oder Rechtsversetzungen, Ellipsen und Anakoluthe, informelle Synonyme, Wortkürzungen und Verstärkungen mit Lehnpräfixen (vgl. Lüger 2009 und Schäfer 2009).

4. Ein aktueller Lehrwerkdialog auf dem Prüfstand

Schäfer (2009) zeigt in einem jüngst erschienenen Beitrag, dass das für den Französischunterricht speziell an Gesamtschulen und Realschulen konzipierte Lehrwerk *Tous ensemble*⁵ in den Lektionstexten und den Übungsteilen eine gan-

⁴ Vgl. z.B. *Découvertes 1* (Bruckmayer et al. 2004), 2-6.

⁵ Er zeigt dies für die Bände 1-3 von *Tous ensemble* (Crismat et al. 2004-2006).

ze Reihe nächsprachlicher Elemente und Strukturen aufweist, und zwar sowohl auf der Ebene der Lexik (z.B. nächsprachliche Dubletten und Wendungen) als auch auf der Ebene der Syntax (z.B. Linksversetzungen). Er kommt aber zu dem Schluss, dass insgesamt betrachtet „das vom Lehrwerk angebotene Repertoire nächsprachlicher Lexik nur einen ‚Tropfen auf den heißen Stein‘ darstellt und der Zentralität des nächsprachlichen Wortschatzes innerhalb des Sprachgefüges kaum gerecht wird“ (Schäfer 2009, 208). Zu einem ähnlichen Fazit gelangt er im Hinblick auf nächsprachliche Phänomene im Bereich der Morphosyntax und der Syntax.

Ein Überblick über die Lektionstexte und dialogischen Übungen aus *Découvertes 1* (Bruckmayer et al. 2004) offenbart, dass auch dieses für Französischler:ner an Gymnasien konzipierte Lehrwerk nächsprachliche Elemente und Strukturen in dialogische Passagen zwar integriert und sich keineswegs nur am *français standard* sowie am geschriebenen Französisch orientiert, aber dies letztlich nicht konsequent, strukturiert und explizit genug tut. Zu Recht weist Schäfer (2009, 208) darauf hin, dass auch „die Verwendungsweise sowie die kommunikationsspezifische Funktion nächsprachlicher Lexik und Morphosyntax“ in Lehrwerken explizit thematisiert werden müssen. Dies geschieht bisher offenbar noch zu selten.

Ein genauerer Blick auf die Lehrwerkdialoge in *Découvertes 1* zeigt überdies, dass auch 60 Jahre nach den Erfahrungen Ionescos mit der „méthode Assimil“ bei der Konstruktion dialogischer Texte zum Fremdsprachenlernen noch einiges im Argen liegt. In *Leçon 5* von *Découvertes 1* beispielsweise soll u.a. das dialogische Handlungsmuster ‚Wegauskunft‘ eingeführt und eingeübt werden. Dazu wird im Zusammenhang einer Geschichte um einen Taschendieb, den die aus fünf Freunden bestehende Lehrwerkclique auf seinem Weg durch Paris in einem Taxi verfolgt, nach einer kurzen Überleitung folgender Dialog präsentiert:

3 Une heure et demie. Le bus et le taxi arrivent enfin devant le Louvre. Voilà la pyramide et voilà le voleur. Il discute avec un touriste:

Le voleur: Pardon, monsieur, pour aller à l'Arc de triomphe, s'il vous plaît? Comment est-ce que je fais?

Le touriste: C'est facile. Regardez le plan. Vous traversez la place. Puis, vous tournez à gauche. Après, vous allez tout droit.

Le voleur: Merci, monsieur...euh...vous avez l'heure?

Le touriste: Oui, il est ...une heure et demie.

Le voleur: Merci, et au revoir.

Emma: Mais pourquoi est-ce qu'il discute avec un touriste?

Adrien: Euh, parce qu'il cherche quelque chose.

Tout à coup le touriste crie: »Au secours! Mon portable! Au voleur!« Mais le voleur entre déjà dans la station de métro Rivoli. (*Découvertes 1*, p. 56)

Dieser Dialog ist das erste und einzige Modell, das den Lernern für die Gattung ‚Wegauskunft‘ im Schülerbuch zur Verfügung gestellt wird. Dass er tatsächlich Modellcharakter haben soll, wird auf Seite 61 deutlich, wo zunächst unter dem Motto „on dit ...“ drei Varianten zur Eröffnung eines Gesprächs, bei dem ein Weg erfragt wird, präsentiert werden; daran schließen sich folgende Aufgabenstellungen an:

a *Cherchez les questions et les réponses dans le texte pages 55/56.*

b **A vous.** *Inventez des dialogues d'après le modèle (nach dem Muster) et jouez les scènes.*

Es ist offensichtlich, dass der obige Lehrwerkdialogen nur sehr bedingt als Modell für die kommunikative Gattung ‚Wegauskunft‘ dienen kann. Letztlich reduziert sich das Modell auf eine Gesprächseröffnung (*Pardon, monsieur, ...*), eine Möglichkeit zum Erfragen des Wegs (*pour aller à l'Arc de triomphe...?*), eine Wegbeschreibung (*Vous traversez la place. Puis, vous tournez à gauche. Après, vous allez tout droit.*) und den Gesprächsausstieg durch einen kurzen Dank des Fragenden (*Merci, monsieur.*), auf den keinerlei Reaktion mehr erfolgt.

Trautmann (2005) hat durch einen Vergleich authentischer, transkribierter Beispiele für Wegauskünfte mit Lehrwerkdialogen derselben Gattung für den DaF-Unterricht nachweisen können, dass in den meisten Lehrwerkdialogen wesentliche Handlungsschritte und Musterpositionen der in Frage stehenden kommunikativen Gattung und grundlegende, gattungsübergreifende Charakteristika gesprochener Sprache eliminiert werden. Das gilt auch im vorliegenden Fall: So fehlen im Hinblick auf die kommunikative Gattung ‚Wegauskunft‘ zentrale Handlungsschritte wie etwa das Äußern der Bereitschaft zum Auskunftgeben, die für diese Gattung besonders typischen Hörerrückmeldungen, die Verstehen oder auch Nicht-Verstehen signalisieren (und gegebenenfalls ein erneutes Nachfragen und Erklären nach sich ziehen), die abschließende Zusammenfassung der Wegbeschreibung (durch Fragesteller oder durch Hörer), das Quittieren des Dankes und die beiderseitige Verabschiedung. Die Simulation authentischer

Mündlichkeit beschränkt sich auf das typische „euh“, das ein kurzes Zögern und Überlegen zum Ausdruck bringen soll; bei seinem ersten Vorkommen leitet es zudem den Themenwechsel zur Frage nach der Uhrzeit ein (und damit letztlich den überraschenden Ausstieg aus der kommunikativen Gattung ‚Wegauskunft‘). Andere nächsprachliche Phänomene sind nicht vorhanden.

Das Fazit, das Trautmann (2005, 442f.) für DaF-Lehrwerkdialoge zum Thema Wegauskünfte zieht, lässt sich nahezu uneingeschränkt auf das hier ausgewählte Beispiel für den Anfangsunterricht Französisch übertragen:

Die Dialoge werden so weit vereinfacht, daß es zu einer Deformation des Handlungsmuster[s] kommt. Wesentliche Handlungsschritte bzw. Musterpositionen fehlen oder werden so verändert, daß sie nicht mehr funktional sind. Der eigentliche Zweck des abgebildeten sprachlichen Handelns geht im Lehrwerkdialog verloren. [...] Es werden nahezu durchgehend die Charakteristika gesprochener Sprache getilgt. Höerrückmeldungen, Pausen, Abbrüche, Selbstkorrekturen, Überlappung von Äußerungen kommen in Lehrwerkdialogen nicht vor – mit wenigen Ausnahmen. Die Dialoge sind fast alle schriftsprachlich. [...] Es werden Ausnahme[n] statt eines Standardfalls präsentiert. Derartige Beispiele sind meist ironisch gemeint – ob sie den Lernern im Alltag des Unterrichts tatsächlich von Nutzen sind, darf bezweifelt werden.

In der Tat handelt es sich bei dem vorliegenden Fall keineswegs um einen Standardfall der Wegauskunft, sondern um das Vortäuschen einer Auskunftsabsicht zum Zwecke eines Taschendiebstahls. Der Dieb will den Weg gar nicht wissen, sondern nutzt die Frage nach dem Weg zur Ablenkung des Touristen, um dessen Mobiltelefon stehlen zu können. Dies wird nicht zuletzt am plötzlichen Themenwechsel deutlich, mit dem das Wegauskunftsgespräch endet und in die überraschende Frage nach der Uhrzeit mündet. Zwar ist ein solcher unerwarteter Gesprächsabbruch und Themenwechsel prinzipiell denkbar, besonders realistisch ist er allerdings nicht. Genauso wenig realitätsnah ist die Einbettung des Wegauskunftsgesprächs in den pragmatischen Kontext eines Diebstahls. Die Absicht der Lehrwerkautoren mag hier gewesen sein, die an sich nicht besonders spannende (und deshalb vielleicht Schüler auch wenig motivierende) kommunikative Gattung ‚Wegauskunft‘ durch die Einbettung in eine Diebstahlsituation in Paris ‚aufzupeppen‘. Das wäre auch legitim, wenn an anderer Stelle in der Lektion (am besten vorher) ein repräsentatives Beispiel für die entsprechende mündliche Textsorte geliefert würde, das tatsächlich als Modell für die Bewältigung einer vergleichbaren Alltagssituation dienen könnte. Ein solches Modell müsste einer-

seits besser auf das Hörverstehen in einer entsprechenden Situation vorbereiten (z.B. durch den Einbau repräsentativer nächsprachlicher Elemente) und andererseits mehr Handlungsschritte und Diskursmuster der Gattung berücksichtigen, damit in angemessener Weise modellhaft auf die aktive Bewältigung einer authentischen Kommunikationssituation vorbereitet werden kann. Im nächsten Abschnitt werde ich zeigen, dass solche Ansprüche an Lehrwerkdialoge durchaus bereits im Anfangsunterricht Französisch realisierbar sind.

Der vorliegende Lehrwerkdialog und die anschließenden Übungen in *Découvertes 1* dienen der Präsentation und Einübung einzelner Sprechhandlungen. In diesem Fall handelt es sich um das freundliche Fragen nach dem Weg und als Antwort darauf um eine einfache, durchaus lexikreiche Wegbeschreibung. Eine solche Vorgehensweise ist an sich im Anfangsunterricht durchaus sinnvoll und dient dem Einschleifen situationsadäquater lexikogrammatischer Strukturen. Es ist also nicht grundsätzlich problematisch, dass hier Sprechhandlungen wie Nach-dem-Weg-Fragen und Den-Weg-Beschreiben isoliert eingeübt werden. Problematisch ist vielmehr, dass damit fälschlicherweise suggeriert wird, das kommunikative Handlungsmuster „Wegauskunft“ realitätsnah und modellhaft simuliert zu haben. Eine größere Realitätsnähe, die im Hinblick auf die möglichst authentische Simulierung des Diskursmusters weit mehr Handlungsschritte hätte umfassen müssen, wäre im Falle der Gattung „Wegauskunft“ überdies auch aus sprachdidaktischer Perspektive gerade für Anfänger sinnvoll gewesen. Die Integration fehlender Handlungsschritte wie etwa des Nachfragens und des Zusammenfassens (s.o.) hätte die Gelegenheit geboten, weiteres Sprachmaterial einzuführen und sprachliche Strukturen realitätsnah zu wiederholen und einzuschleifen.

5. Wie kann authentische Mündlichkeit in Lehrwerkdialogen simuliert werden?

Es hat sich gezeigt, dass sich Lehrwerkdialoge nach wie vor oft zu stark auf die schriftliche Präsentation einer begrenzten Abfolge von Sprechhandlungen beschränken. Dabei werden nicht bloß Handlungsschritte ausgespart oder verändert, sondern auch nächsprachliche Elemente weitgehend getilgt. Gerade Letzteres ist aber im Hinblick auf die Vorbereitung der Französischlerner auf authen-

tische mündliche Kommunikationssituationen von besonderer Bedeutung. Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Französisch (KMK 2004) und in ihrer Folge auch die neuen Rahmenlehrpläne und curricularen Vorgaben für den Französischunterricht in den Bundesländern heben neben der Förderung der interkulturellen Kompetenz insbesondere die Schulung der Kompetenz Sprechen und damit der Mündlichkeit hervor. Die Lerner sollen authentische gesprochene Sprache verstehen und in geringerem Umfang selbst anwenden bzw. auf diese angemessen und mitteilungsorientiert reagieren können (vgl. dazu Lüger 2009). Dazu reicht es nicht, ihnen – wie in dem oben analysierten Beispiel der Wegauskunft – einzelne *actes de paroles* zu vermitteln und diese einzuüben, zumal dann, wenn diese weitgehend an der Schriftsprache orientiert bleiben. Ein solches Einschleifen mehr oder minder isolierter Sprechhandlungen, deren Realisierung an der Distanzsprache orientiert bleibt, stellt eine – gerade auch für schwache Fremdsprachenlerner – notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Vorbereitung auf authentische mündliche Kommunikationssituationen dar. Diese ist indes gerade für den Französischunterricht von besonderer Wichtigkeit, da, wie Schäfer (2009, 184) unter Berufung auf Sokol (2001, 211) zu Recht hervorhebt, sich das Französische durch eine besonders große Diskrepanz zwischen Nähe- und Distanzsprache auszeichnet.⁶

Wie aber kann authentische Mündlichkeit in Lehrwerkdialogen schon in den ersten Lernjahren realitätsnäher simuliert werden, ohne dass es zu einer Überforderung der Lerner und zu einer zu starken Deformation der Textgestalt kommt? Bei der Konzeption von Lehrwerkdialogen, die dieser Anforderung entsprechen, erweist sich ein Blick ins Internet als hilfreich. Dort werden in sogenannten Weblogs für Französischlerner seit geraumer Zeit multimediale Lernmaterialien angeboten, die dem Ziel einer simulierten Authentizität von Mündlichkeit näher kommen und die als Modell für die Neukonzeption von Lehrwerkdialogen dienen können. Die Dialoge werden sowohl als Hörverstehenstext als auch in trans-

⁶ Es sei hier und im Hinblick auf das Folgende darauf hingewiesen, dass das neue *À Plus 1 Méthode intensive* (2007) authentische Mündlichkeit bzw. nähesprachliche Elemente schon im ersten Lernjahr in beachtlichem Maße in die Lehrwerktexte einbezieht und dies in realitätsnahen, innovativen Textsorten wie etwa Ausschnitten aus Blogs (S. 74) oder auch durch die explizite metasprachliche Kommentierung nähesprachlicher Phänomene (z. B. auf S. 116).

kribierter Form – so wie unten (nur ohne Hervorhebungen durch Fettdruck) – im Netz zur Verfügung gestellt.⁷

Beispiel 1 (Niveau A1+ oder A2)

Gab : Salut Adeline, tu pourrais te présenter?

Adeline : Alors **moi, c'est Adeline (1)**, j'ai 22 ans. J'habite Mérignac. Et euh, **en fait**, je **suis fan de sport**. Et **donc** je fais de l'équitation et de la natation depuis, euh... de l'équitation depuis 14 ans et de la natation depuis 8 mois. **Donc voilà ! Dans un club de Bordeaux (2)** .

Gab : **D'accord**. Et tu fais des compétitions, **je crois**.

Adeline : **Oui**, euh, j'en ai fait une à Anglet au mois de juin et une à Talence au mois de mars.

Gab : **D'accord**. Tu as gagné des médailles ?

Adeline : Non mais **j'ai fait... (3)**, à Anglet, **j'ai fini** troisième et quatrième.

Gab : **Ah ouais !**

Adeline : **Donc** c'était pas mal à pour mon club parce **qu'on est** ... au niveau régional **on est classé** quatrième (4). Voilà !

Gab : **Bon, bravo !**

Beispiel 2 (Niveau A2+ oder B1)

C'est l'heure du petit déjeuner !

Vous pensiez peut-être que les Français mangeaient tous de croissants au petit déjeuner. Ou alors une bonne baguette ! Eh bien non ! Ce n'est pas tout à fait ça. Et c'est en fin de compte assez variable. Le tout, c'est de tenir le coup jusqu'au déjeuner. Tony, Emilie, Fanny, Prescilla et Anne discutent de leurs habitudes.

T : Tony / E : Emilie / F : Fanny / P : Prescilla

A **Alors** bonjour à tous. Je voudrais savoir si vous avez pris un bon petit déjeuner ce matin.

T **Alors** oui, un très bon petit déjeuner. **Alors** je prends toujours le même petit déjeuner depuis l'âge de huit ans.

A Oui.

T **Donc** il est composé de céréales anglaises qui s'appellent des Weetabix.

A Oui, je connais. J'ai déjà vu ...

T La reine d'Angleterre même les mange.

A **C'est vrai ?**

T **Ouais.**

E **Classe !**

⁷ Beispiel 1 findet sich in GABFLE (Blog pour apprendre le français avec des interviews de personnes francophones ...), Beispiel 2 im Blog www.france-bienvenue.fr (vgl. Angaben in der Webliographie).

- A Ah bon ! Ça fait vivre vieux !
- T Ouais. Et donc je **les trempe dans ... Je les mange dans du ... dans un bol (1)** de jus d'orange et ensuite, je mange... je bois un verre de lait chaud, et voilà.
- A D'accord, mais d'habitude, les ... les céréales, on les met dans du lait, non ?
- T Oui, mais bon ... Ma mère a toujours fait ça, et donc moi aussi, je fais ça et c'est vraiment très bon, **donc ...**
- A Bon ... Vous avez déjà essayé ça, vous ?
- E / F Non.
- E Ah non, **pas du tout !**
- A Il faudra qu'on essaie parce que ...
- E Ça a l'air écoeurant !
- A Moi, j'y aurais pas pensé en tout cas. J'aurais bu le jus d'orange à côté mais pas mélangé avec les céréales.⁸
- T **Ah c'est très bon, hein !**
- A **D'accord. Bon.**
- T **Faut essayer. (2)**
- A **On veut bien te croire. (3)** Emilie ?
- E Alors **moi, je m'inspire** aussi de Tony parce que je prends du thé, **donc** ça fait un peu anglais aussi. **Et voilà, donc pareil**, thé à la bergamote, j'ai des habitudes, avec deux tartines, beurre et confiture, et toujours confiture d'abricot. Et voilà.
- A Ah bon, la confiture de fraise, c'est pas bon ?
- E Euh si, **mais je préfère ... J'aime pas trop changer. (4)** Voilà.
- A D'accord.
- E J'ai des habitudes.
- [...]
- P Oui, c'est important pour moi de déjeuner le matin. (Oui, oui). Ça met de bonne humeur après pour le reste de la journée.
- A D'accord.
- E Et sinon, vous, vous prenez quoi au petit déjeuner ?
- A Bah, moi c'est pareil. **C'est vrai** que c'est un peu effectivement des habitudes, **hein. C'est vrai (5)** que les petits déjeuners, c'est ... On fait toujours la même chose, les mêmes gestes, les mêmes... On mange les mêmes choses. Bah moi, je bois du thé, du bon thé que j'aime bien.
- P Comme Emilie.
- A Et puis ... Oui oui. Et puis ensuite, bah je mange un yaourt, je mange une compote. Et **en fait**, ce que je fais, c'est que je mets de la compote sur ... je sais pas ... des tartines de pain ou ... Je mets pas de confiture. Je mets la compote à la place de la

⁸ Das Vorkommen der lexikalischen bzw. syntaktisch-morphologischen Formen, deren auch bloß rezeptive Beherrschung erfahrungsgemäß einer höheren Niveaustufe als der anvisierten zuzuordnen ist (wie etwa „l'air écoeurant“ und „J'y aurais pas pensé“ bzw. „J'aurais bu“), erscheint mir hier dann unproblematisch, wenn der Hörverstehenstext nicht als Einstieg in eine Lektion eingesetzt wird (siehe unten) und wenn für die Lerner auch durch den entsprechenden Hörverstehensauftrag klar ist, dass nicht jedes Wort und nicht jede morpho-syntaktische Struktur verstanden werden muss. Gerade ein solches sporadisches (!) Vorkommen unbekannter Lexik und Morphosyntax bereitet angemessen auf die Bewältigung authentischer Gesprächssituationen vor, in denen man es erfahrungsgemäß äußerst selten nur mit bekannter Lexik bzw. mit bereits eingeführten morpho-syntaktischen Strukturen zu tun hat.

confiture ou alors sur des ... Vous savez les **trucs** ... les petits pains suédois, là, les choses comme ça. (Des Krisprolls) **Ouais**, ce genre de choses. **Voilà**. [...]

Bei beiden Beispielen handelt es sich insofern um simulierte Authentizität, als die Dialoge mit französischen Muttersprachlern zu Lehr- und Lernzwecken aufgenommen wurden. Die Muttersprachler sprechen aber als sie selbst und antworten spontan auf die an sie gestellten Fragen, reproduzieren also keine vorgefertigten Dialogtexte. Sie wissen, dass sie für Sprachlehr- und -lernzwecke befragt werden und dass das gesamte Interview aufgenommen wird. Die nachfolgende Transkription ist auch keine wissenschaftstaugliche Transkription, wie sie in der linguistischen Gesprächsanalyse Verwendung findet, sondern eine didaktisierte Transkription, die aber versucht, möglichst viele Elemente dialogischer Mündlichkeit zu repräsentieren, ohne dabei die Lesbarkeit des Texts zu stark einzuschränken. In beiden Beispielen handelt es sich um die kommunikative Gattung des mündlichen Interviews.

Beispiel 1, in dem Adeline zu den von ihr praktizierten Sportarten interviewt wird, weist eine begrenzte Anzahl nächsprachlicher Ausdrücke und gesprächsstrukturierender Partikel auf, wie sie typischerweise in mündlichen Interviews auftauchen und in verwandten kommunikativen Gattungen wie informellen Vorstellungssituationen und Gesprächen unter Bekannten auftreten können. Auf syntaktischer Ebene sind dies eine Linksherausstellung (1), eine Ellipse (2) und ein Satzabbruch (3); auf morphosyntaktischer Ebene fallen der Ersatz von „nous“ durch „on“ (4) auf und die Verwendung der eher nächsprachlichen Struktur „Je suis fan de sport“ anstelle von „J’adore le sport“. Dialogtypische Redemittel, die das Gespräch und die einzelnen Beiträge strukturieren, sind Hörerrückmeldungen wie „Oui“ oder „Ouais“, „D’accord“ oder der Sequenzabschluss, der hier zugleich als Beendigung des Gesprächs und Würdigung dient: „Bon, bravo“. Auch mehrere Varianten zur Einleitung einer Diskurssequenz („Alors, ...“) bzw. zur Einleitung einer Erläuterung („en fait“) und zum Abschluss eines Redebeitrags („Donc voilà“ oder nur „Voilà !“ als typische eine Sequenz abschließende Diskursmarker) werden repräsentiert. Als Sprechersignal am Ende einer Äußerung lässt sich „je crois“ identifizieren, und auch die für ungeplante mündliche Beiträge typische Wiederholung nach Abbruch einer Satz-

konstruktion ist hier nicht eliminiert: „parce **qu'on est ... au niveau régional on est classé quatrième.**“

Beispiel 2, in dem vier junge Franzosen zu ihren Frühstücksgewohnheiten befragt werden, weist viele nächsprachliche Elemente auf, die bereits bei der Kommentierung des *Beispiels 1* berücksichtigt wurden.⁹ Darüber hinaus zeichnet sich dieses zweite Beispiel durch eine besonders große Bandbreite an Sprecher- und Hörersignalen aus. So lassen sich hier weitere Varianten für verständnisheischende Sprechersignale („heïn“) und bestätigende („D'accord. Bon“; „Bah, moi c'est pareil“; „Ah, c'est très bon, heïn !“; „Classe !“) oder ablehnende Hörersignale („Non“; „Ah non, pas du tout !“) finden. Neben der Tilgung des Negationspartikels „ne“ in der doppelten Negation findet sich hier zudem ein Beispiel für den in mündlichen Kommunikationssituationen häufigen Wegfall des „il“ bei unpersönlichen Ausdrücken (2). Erwähnenswert ist auch der satzwertige Phraseologismus „On veut bien te croire“ (3), der als Hörersignal einzustufen ist, dessen Funktion es hier ist, eine nur sehr bedingte, skeptische Zustimmung zu signalisieren. Eine gewisse Skepsis bringt auch die Nachfrage „C'est vrai ?“ zum Ausdruck. An verschiedenen Stellen haben wir es schließlich auch mit Konstruktionsabbrüchen und nachfolgenden Neuformulierungen zu tun (1 und 4) sowie mit Wiederholungen (5). Eines der wenigen Beispiele für nächsprachliche Lexik ist „Vous savez les **trucs**“ gegen Ende des Dialogs als umgangssprachliche Dublette zu „les choses“.

Das vorliegende Interview ist aber auch aus interkultureller bzw. transkultureller Perspektive interessant. Hier werden nicht – wie in der Einleitung zu dem Dialog (s.o.) bereits deutlich wird – stereotype Frühstücksgewohnheiten präsentiert, die vermeintlich allgemeingültige Kulturstandards reproduzieren und zur Verfestigung von Vorurteilen beitragen könnten. Vielmehr zeigt die Zusammenschau der Frühstücksgewohnheiten von vier jungen Franzosen, dass es vor dem gemeinsamen kulturellen Horizont individuelle Ausprägungen gibt, die zudem Elemente anderer kultureller Kontexte assimiliert haben.

⁹ Einige davon werden im Dialogtext des zweiten Beispiels ebenfalls durch Fettdruck hervorgehoben. Kommentiert werden im Folgenden nur die fett gedruckten Beispiele, die mit einer in Klammern gesetzten Zahl versehen sind. Weitere nächsprachliche Phänomene werden hier ausgeblendet, da der Dialog im Kontext dieses Beitrags nicht in allen Details analysiert und kommentiert werden kann.

Beide Beispiele demonstrieren, dass es möglich ist, für unterschiedliche Lernerniveaus den dialogischen Input so zu gestalten, dass repräsentative Elemente authentischer Mündlichkeit erhalten bleiben, ohne dass die Lesbarkeit des Textes zu stark beeinträchtigt wird. Besonders hervorzuheben ist, dass hier Hörer- und Sprechersignale nicht getilgt werden. Sie sind unverzichtbare Elemente eines jeden mündlichen Interaktionsprozesses, stellen Beziehungen zwischen den Sprechern her und dienen zur (mal eher impliziten, mal durchaus expliziten) Bewertung von Äußerungen und deren Inhalten. Sie erfüllen also vielfältige kommunikative Funktionen und unterliegen dabei – genau wie andere sprachliche Phänomene – einer gewissen Regelmäßigkeit. Es handelt sich um sprachliche Routinen, die genauso wie nähesprachliche Lexik und Syntax, vermittelt und eingeübt werden müssen, wenn man die Lerner angemessen auf die Bewältigung authentischer mündlicher Kommunikationssituationen vorbereiten will.

6. Fazit und Ausblick

„Daß ein Lehrwerktext nie unschuldig ist und zugleich als Transportmedium für eine ganz andere Information dient, nämlich über die zu lernende Sprache, weiß der Schüler natürlich, und zwar aus dem Umgang, den der Lehrer mit dem Text pflegt“ (Wernsing 1993, 174). Dieses Wissen zieht der Lerner nicht nur aus dem Umgang des Lehrers mit dem Dialog, sondern auch aus den Inhalten und der Sprache des Dialogs selbst. Für Schüler, die den oben präsentierten Lehrwerkdialog aus *Découvertes 1* lesen, ist leicht ersichtlich, dass es hier darum geht, Sprachmaterial zur Frage nach dem Weg und zur Beschreibung eines Weges einzuführen und später einzuüben. Die entsprechenden „On dit-Kästen“ und Übungen im Lehrbuch¹⁰ und im *Cahier d'activité* bestätigen diesen ersten Eindruck unmittelbar. Der Lehrwerkdialog dient hier ganz offensichtlich als Transportmedium für situationsspezifische Sprechakte und adäquate morphosyntaktische Strukturen, nicht aber als Transportmedium für authentische Mündlichkeit. Diese wird auch in anderen Lehrwerkdialogen, narrativen Texten und Übungen von *Découvertes 1* nur in sehr begrenztem Umfang repräsentiert.

¹⁰ Vgl. *Découvertes 1*, Schülerbuch, S. 61f. und *Cahier d'activité 1*, S. 69 (Bruckmayer et al. 2004).

Damit bestätigt sich das Analyseergebnis von Schäfer (2009, 207f.) für das Realschullehrwerk *Tous ensemble* auch für das Gymnasiallehrwerk *Découvertes*. Nur vereinzelt wird authentische Mündlichkeit durch die Integration nächsprachlicher Elemente simuliert, beispielsweise durch Abkürzungen wie „sympa“ (anstelle von „sympathique“) oder „pub“ (anstelle von „publicité“), durch einige wenige nächsprachliche Phraseologismen (beispielsweise „j’ai un chat dans la gorge“), sporadische Linksversetzungen und ein begrenztes Repertoire an Hörerrückmeldungen und Sprechersignalen.

Ein grundsätzliches Problem von Lehrwerkdialogen besteht offenbar nach wie vor darin, dass Authentizität vor allem auf der Ebene der Sprechhandlungen angestrebt wird, nicht aber oder nur in sehr geringem Maß auf der Ebene der konzeptionellen Mündlichkeit und gesprächsspezifischer Aktivitäten wie „der Hörerrolle und der Beziehungsgestaltung“ (Lüger 2009, 35). Damit werden die Dialoge in ihrer Zugehörigkeit zu formellen oder informellen kommunikativen mündlichen Gattungen nicht wirklich ernst genommen, sondern als Gerüst verwendet, in das zu lernende morphosyntaktische Strukturen zum Ausdruck bestimmter Sprecherintentionen gleichsam eingestellt werden. Ausgewählte nächsprachliche Elemente wie die oben angeführten sind oft nicht mehr als schmückendes Beiwerk und geben den Dialogen einen gewissen pittoresken Anstrich.

Dass dieses Problem nach wie vor besteht, liegt u.a. daran, dass Lehrwerkdialoge häufig noch immer eine Lektion eröffnen und dabei die Aufgabe erfüllen, möglichst viel Sprachmaterial situativ eingebunden zu präsentieren und damit die lexikogrammatische Progression von Lektion zu Lektion zu sichern. Würde man sie von dieser Funktion entlasten, könnte man das didaktische Potential, das im Hinblick auf die Simulation authentischer Mündlichkeit und gesprächsspezifischer Strukturen in ihnen steckt, viel besser nutzen. Dialoge wie die beiden hier vorgestellten Beispiele müssten dann idealerweise am Ende einer Lektion und nicht an deren Anfang stehen. Für sie relevante Sprechakte und das dazugehörige Sprachmaterial müssten vorher mit Bild-, Text- und Übungsmaterial eingeführt und eingeübt werden. Dies kann durchaus orientiert an der schriftsprachlichen Standardnorm geschehen.¹¹ Der Dialog am Ende einer

¹¹ Zum Teil folgt das Lehrbuch von *Découvertes 1* bereits diesem Vorschlag, indem die Lek-

Lektion veranschaulicht dann, wie dieses Sprachmaterial in einem authentischen mündlichen Kontext eingesetzt und dort verändert und ergänzt wird. Mit einem solchen Dialog könnte am Ende einer Lektion ein realitätsnahes Hörverstehenstraining stattfinden, das die Schüler von Anfang an (z.B. mit einem solchen Interview wie dem obigen mit Adeline) mit wesentlichen Kennzeichen des gesprochenen Französisch konfrontiert. Nur wenn Dialoge in Lehrwerken und Lehr- und Lernkontexten Transportmedium für das sind, was sie wesentlich charakterisiert – authentische Mündlichkeit – können sie ihr didaktisches Potenzial entfalten und die Lerner angemessen und effektiv auf die Bewältigung realer kommunikativer Aufgaben vorbereiten.

Bibliographie

- BÄCHLE, Hans et al. 2007. *À plus! 1 Méthode intensive*. Berlin: Cornelsen.
- BLUME, Otto-Michael. 2006. „La pensée parle est parlante. Sprechen fördern von Anfang an“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 84, 2-7.
- BRUCKMAYER, Birgit et al. 2004. *Découvertes 1 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart: Klett.
- BRUCKMAYER, Birgit et al. 2004. *Découvertes 1. Cahier d'activité. A petits pas*. Stuttgart: Klett.
- CRISMAT, Anne et al. (2004-2006). *Tous ensemble 1-3*. Stuttgart: Klett.
- DECKE-CORNILL, Helene. 2002. „Die Kategorie der Authentizität im mediendidaktischen Diskurs der Fremdsprachendidaktik“, in: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen. eds. *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang, 17-27.
- ELNASHAR, Randa. 2006. „Der Dialog als sprachliche Realisierung eines Handlungsmusters in den Lehrwerken für DaF“, in: *Zielsprache Deutsch*, 33/3, 3-17.
- EPPERT, Franz. 1972. „Grammatikalität, Akzeptabilität und Üblichkeit. Ein Lehrwerkdialog kritisch gesehen“, in: *Die Unterrichtspraxis for the Teaching of German*, 5/1972/1, 27-31.
- GER 2001: GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES et al. eds. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin: Langenscheidt.
- GRICE, Paul Herbert. 1975. „Logic and conversation“, in: Cole, Peter & Morgan, Jerry L. eds. *Syntax and Semantics*. Bd. 3, *Speech Acts*. New York: Academic Press, 41-58.

tionen mit einem sogenannten *Entrée* beginnen, das ausgewähltes Sprachmaterial und Sprechhandlungen, die für die Lektion wichtig sind, in dialogischen Kontexten einübt. In der hier im Fokus stehenden Lektion 5 allerdings wird dieses *Entrée* zur Präsentation eines äußerst realitätsfernen Dialogs genutzt (vgl. S. 54 „Cousin – cousine“), der zur induktiven Erschließung der Präsensformen von „aller“ eingesetzt werden soll. Aber auch einen solchen sinnvollen Zweck würde man besser und motivationssteigernder mit einem realitätsnäheren Dialog erfüllen.

- IMO, Wolfgang. 2009. „Welchen Stellenwert sollen und können Ergebnisse der Gesprochene-Sprache-Forschung für DaF-Unterricht haben?“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 15, 39-61.
- UNESCO, Eugène. 2008. *La cantatrice chauve*. Stuttgart: Reclam.
- KMK 2004: KULTUSMINISTERKONFERENZ. ed. 2004. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. München: Luchterhand.
- LÜGER, Heinz-Helmut. 2009. „Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 15, 15-37.
- MERTENS, Jürgen. 2002. „Lehrbuchdialoge und die Frage nach Authentizität“, in: *Französisch heute* 33, 198-209.
- SCHÄFER, Patrick. 2009. „Nähesprachliche Syntax und Lexik im Französischunterricht. Möglichkeiten zur Förderung mündlicher Kompetenzen“, in: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 15, 181-210.
- SOKOL, Monika. 2007: *Französische Sprachwissenschaft: eine Einführung mit thematischem Reader*. Tübingen: Narr.
- TRAUTMANN, Caroline. 2005. „Über die Authentizität von Lehrwerkdialogen“, in: Wolff, Arnim & Riemer, Claudia & Neubauer, Franz. eds. *Sprache lehren und lernen*, Regensburg: Fachverband DaF, 425-446.
- WERNING, Arnim Volker. 1993. „Von Lehrbuchtexten und den Umgang mit ihnen. Beispiel: Französischunterricht“, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 40/2, 173-180.
- WOLFF, Dieter. 1984. „Lehrbuchtexte und Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 37/1, 4-11.

Webliographie (Aufruf 1.7.2010)

- [http://gabfle.blogspot.com/search/label/Interview Adeline %3A](http://gabfle.blogspot.com/search/label/Interview%20Adeline%20%3A) [Interview zum Thema Sport]
<http://www.france-bienvenue.fr/blog/?p=878> [Interview zum Thema Frühstück]