

LEHRKONZEPT

Die Konzeption, die dem Unterrichtssystem des *Multimedialen Französischkurses* zugrunde liegt, ist vor allem durch eine bestimmte Einstellung dem Lernen gegenüber gekennzeichnet. Deshalb empfiehlt es sich, vor dem *LEHRKONZEPT* (nur für den Lehrenden einsehbar) zuerst die Lernanleitung (*PREMIÈRE PARTIE: MODE D'EMPLOI*) zu lesen. Von dort aus läßt sich der Zugang zum *LEHRKONZEPT* leichter gewinnen. Außerdem sollten dem Lehrenden die für die Lernenden bestimmten Ausführungen geläufig sein, so daß er sie evtl. mit den Lernenden besprechen kann.

Was ist kennzeichnend für den *Multimedialen Französischkurs*?

Adressatenspezifische Orientierung

Der Anstoß zur Erarbeitung des *Multimedialen Französischkurses* war die Erfahrung, daß die Materialien, die im Normalfall in den Fremdsprachenkursen für 'Hörer aller Fachbereiche' der deutschen Hochschulen eingesetzt werden, diesen Adressaten nicht gerecht werden. Es handelt sich hierbei durchweg um Materialien für Volkshochschulkurse, die von führenden deutschen und französischen Schulbuchverlagen herausgegeben werden, da die Volkshochschulen als einziger Bereich der Erwachsenenbildung von ihrem Umfang her als marktwirtschaftlich rentabel erscheinen.

Die 3000-4000 Studierenden, die an den über 80 deutschen Hochschulen pro Jahr Französischkurse belegen, sind bisher weitgehend unberücksichtigt geblieben. Der *Multimediale Französischkurs* wurde speziell mit Blick auf die Bedürfnisse, die zeitlichen und technischen Gegebenheiten, die Motivationslage und die Lernkapazität dieser Studierenden entwickelt.

Einbeziehung empirischer Forschung

Im Rahmen einer langjährigen Forschungsarbeit am Sprachenzentrum der Universität Dortmund wurden zahlreiche Gesprächssituationen bei der Begegnung zwischen deutschen und französischen Studierenden beobachtet und ausgewertet.

Die sprachlichen Mittel und die kulturspezifischen Kenntnisse, die sich bei den dort geführten Gesprächen in bestimmten Situationen, bei der Erörterung bestimmter Themen als notwendig erwiesen, wurden als Grundlage für die inhaltliche und sprachliche Auswahl des Lernstoffs genommen. Aus dem Verhalten und den Problemen der Lernenden bei der Bewältigung der Gesprächssituationen ergaben sich Hinweise für die methodische Gestaltung des Lehr- und Lernprozesses.

Spezielle Unterrichtsmaterialien für die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten

In getrennten Teilen sind Materialien zusammengestellt, die speziell für die Kommunikationsfähigkeiten Hörverstehen (*Livre 2*), Sprechen und Schreiben (*Livre 1: TROISIÈME PARTIE, QUATRIÈME PARTIE*) entwickelt wurden. Texte zum Leseverstehen sind nicht aufgenommen worden, da sie zu schnell veralten. Sie werden am besten jeweils vom Lehrenden ausgewählt, wobei die spezielle Interessenlage der Lerngruppe besser berücksichtigt werden kann.

Pragma-grammatischer Leitfaden für die Einführung von Grammatik und Wortschatz

Die Einführung und Erklärung von Wortschatz und Grammatik erfolgt nicht im Rahmen der 'Erarbeitung' eines Lektionstextes, sondern anhand des *ITINÉRAIRE*

PRAGMA-GRAMMATICAL (Livre 1: DEUXIEME PARTIE). Dieser Leitfaden bietet ein Strukturgerüst der französischen Sprache, das nach pragmatischen Gesichtspunkten zusammengestellt wurde. Bei der Erarbeitung sind die Curriculararbeiten des Europarates (z.B. *Un Niveau seuil*) mit ihren thematischen, notionalen, situationellen und Sprechakt-Kategorisierungen sowie die Arbeiten zur kommunikativen Grammatikkonzeption berücksichtigt worden. Ziel dieser Zusammenstellung war es, für den Lehrenden und den Lernenden die Funktion der grammatischen Formen für die Versprachlichung von bestimmten Äußerungsabsichten sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Dahinter steht die Auffassung, daß der Kommunikationsteilnehmer nicht an grammatischen Phänomenen um ihrer selbst willen interessiert ist, sondern daß die Äußerungsabsichten für ihn primär sind. Die sprachlichen Strukturen interessieren ihn nur insoweit, als er mit ihnen seine Äußerungsabsichten realisieren kann.

Der Leitfaden stellt trotz seiner dialogischen Form nur ein relativ abstraktes Gerüst für das konkrete interaktive Gespräch dar. Aus den hier zusammengestellten wichtigsten Strukturen für die jeweiligen (vor allem mündlichen) Äußerungsabsichten muß der Lehrende nun eine situations- und rollenspezifische Auswahl treffen. Dies kann und sollte im Einvernehmen bzw. unter kreativer Beteiligung der Lernenden geschehen. Das heißt, Sie denken sich im gegebenen thematischen Rahmen gemeinsam eine Situation aus, die versprachlicht werden soll. Dem Lehrenden kommt dann die Aufgabe zu, den Lernenden die jeweils passenden Sprachelemente zu geben und zu erklären. (Zur Methode s. weiter unten.)

Vokabelblätter zur weiteren Wortschatzeinführung

Die Vokabelblätter mit Zeichnungen (*Livre 2: DEUXIEME PARTIE*) enthalten thematisches Vokabular, das für die Erarbeitung von weiteren, für die Behandlung der jeweiligen Themen notwendigen Ausdrücken bzw. Kollokationen (nie isolierte Vokabeln) gedacht ist. Aus ihm können die Lernenden nach Belieben auswählen; es kann auch nach Belieben erweitert werden.

Mündliche Übungen zur Automatisierung von grammatischen Strukturen

In *Livre 1: CINQUIEME PARTIE*) sind kommunikative Strukturübungen (*EXERCICES STRUCTURAUX*) zusammengestellt. Sie sind auf die Progression im *ITINERAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL* abgestimmt.

Die Erprobungsphase hat ergeben, daß diese Art von Übungen bei den Lernenden oftmals doch sehr gut ankommen. Das Anhören der Tonaufnahmen wird als einfach zu bewältigende Lernaufgabe angesehen. Sie sollten allerdings nie vollständig durchgearbeitet werden. (Ich selbst stehe diesen Übungen inzwischen etwas skeptischer gegenüber, habe mich aber dann doch entschlossen, sie als Angebot drin zu lassen.) Für diejenigen Lernenden, die mit den Strukturübungen nicht so gut zurecht kommen, muß allerdings ein anderweitiges Lernen der Strukturen gesichert sein, z.B. das beispielhafte Lernen bestimmter Strukturen innerhalb der individuellen Lernerdialoge (s. dazu weiter unten).

Grammatische Übersicht zum systematischen Nachschlagen

GRAMMAIRE (Livre 1: SIXIEME PARTIE) wurde als Zugeständnis an bestimmte Lernerfahrungen aufgenommen. Die *Tableaux* sind vor allem für das Nachschlagen bei individuellem Bedarf und nur in Ausnahmefällen für die Behandlung im Unterricht gedacht.

Systematisierung der Phonem-Graphem-Korrespondenzen

Livre 1: SEPTIEME PARTIE enthält mit einigen Beispielen gefüllte Formblätter für die Festigung der Laut-Schrift-Entsprechungen (*ASSOCIATION GRAPHIE-SON*). Die mit dem Vokabular des *Multimedialen Französischkurses* ausgefüllten Blätter sind diesen Erläuterungen angehängt, um dem Lehrenden den Einstieg in diese wohl nicht sehr verbreitete Übungsweise zu erleichtern. Es ist zu empfehlen, die Übung zunächst einmal selbst zu machen und das Resultat mit der 'Lösung' zu vergleichen. Während 'echte' Anfänger das ungewohnte Verfahren bereitwillig annehmen und die Korrespondenzen relativ schnell beherrschen - mit großem Gewinn für Aussprache und Orthographie - , ist es bei 'falschen' Anfängern manchmal schwierig, sie vom Sinn der Übung zu überzeugen. (Zur weiteren Erklärung s. weiter unten.)

Welche didaktisch-methodischen Prinzipien liegen dem *Multimedialen Französischkurs* zugrunde?

Beginn mit der Produktion

Wie Sie den Ausführungen in *MODE D'EMPLOI (Livre 1)* schon entnehmen konnten, wird im *Multimedialen Französischkurs* nicht mehr anhand von vorgefertigten 'Lektionen' unterrichtet. Vielmehr bestimmen die Lernenden selbst den Inhalt dessen, was sie versprachen, d.h. in der französischen Sprache ausdrücken wollen. Der Lehr- und Lernprozeß beginnt also mit der **Produktion** anstatt - wie bei der Erarbeitung eines Lektionstextes - mit der Rezeption; der Weg führt vom Inhaltskonzept des Lernenden zu der dafür erforderlichen französischen Form und nicht von der Form zum Inhalt.

Lernpsychologisch hat dieses Vorgehen folgenden Vorteil: Der aufgrund des Äußerungswillens der Lernenden auf natürliche Weise entstehende **Äußerungsdruck** setzt sich unmittelbar in lernrelevante Gedächtnistätigkeit um. Der Lernende hat ein eigenes Interesse daran, die fremdsprachliche neue Form zu erfahren und auch zu behalten, um seine Äußerungskapazität zu erhöhen. Bei dem umgekehrten Weg, der Vermittlung über einen Lektionstext, ist die Aufmerksamkeit dagegen natürlicherweise nicht primär auf die Form, sondern auf das durch sie vermittelte Inhaltskonzept gerichtet. Hier entsteht ein **Verstehensdruck**. Die Form als Träger der Bedeutung wird sozusagen wertlos, sobald verstanden wurde. Es besteht also keine unmittelbare Motivation, die neue Form zu speichern. Sie hat - unter motivationspsychologischem Aspekt - schon ausgedient, bevor sie samt ihren sprachspezifischen Informationen überhaupt in das aktive Gedächtnis Eingang findet. Soll sie dennoch behalten werden, so ist dies nur unter den sattsam bekannten und oft auch vergeblichen Anstrengungen zu leisten, die das Lernen einer Fremdsprache normalerweise zu kennzeichnen scheinen.

Verkettung von grammatischer und pragmatischer Progression

Die Lernprogression wird durch den *ITINERAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL* abgesichert. Dieser Leitfaden ermöglicht Ihnen die notwendige formale Steuerung der Äußerungswünsche der Lernenden. Dies wird deutlich, wenn Sie sich in *Livre 1: TROISIEME PARTIE (EXPRESSION ORALE)* die ersten beiden Dialoge von *Entraînement au dialogue* ansehen. Hier sind Strukturen aus den ersten vier Kapiteln des *ITINERAIRE* zusammengestellt, in denen eine ganze Reihe von grammatischen Phänomenen vorkommen: Personalpronomen *je, tu* - 1. und 2. Ps. Sg. Präs. von *être, avoir, appeler, venir, faire* - Reflexivpronomen der 1. und 2. Ps. - Fragepronomen *quel, Fragewort comment* und *où*, präpositionale Ausdrücke mit *de, dans, en* - zwei verschiedene Frageformen. Dennoch bereitet es keinerlei Schwierigkeiten, die Lernenden in den ersten drei oder vier Sitzungen Schritt für Schritt mit diesen Strukturen vertraut

zu machen - als Formäquivalente für ihre Äußerungswünsche, nämlich fragen nach und informieren über: *identification, nationalité, âge, profession*. Die anhand von pragmatischen Kategorien erstellte Progression führt keineswegs zu einer formalen Überforderung oder gar zu formalem Chaos, sondern ist sehr wohl mit einer lernpsychologisch verkraftbaren Dosierung der formalen Elemente der französischen Sprache in Einklang zu bringen.

Dies ist nicht zuletzt deswegen möglich, weil es - entgegen einer weit verbreiteten Ansicht - keine lernpsychologisch abgesicherte linguistische Progression gibt. Die Reihenfolge der Einführung der grammatischen Phänomene ist de facto beliebig. (Auch die in der Fremdsprachendidaktik gelegentlich diskutierte Theorie von den 'natürlichen Sprachsequenzen' scheint für den gesteuerten Fremdsprachenerwerb nach der Pubertät kaum eine Relevanz zu besitzen.) Es ist nur sicherzustellen, daß nicht zu viele verschiedene Formen auf einmal präsentiert werden. Wie aus dem obigen Beispiel deutlich wird, kommt im *Multimedialen Französischkurs* z.B. der Artikel erst relativ spät, nach dem Possessivpronomen, und zwar der unbestimmte vor dem bestimmten. Diese Reihenfolge ergibt sich aus der kommunikativen Funktion der Formen. Sie ist der entscheidende Gesichtspunkt für die Sprachverwendung und damit auch für den psychologisch motivierten Spracherwerb, nicht die Stelle im Sprachsystem.

Von daher scheint es lernpsychologisch auch gerechtfertigt, ein bestimmtes grammatisches Phänomen nicht in seiner systematischen Vollständigkeit, sondern nur in den in einer bestimmten Kommunikationssituation jeweils notwendigen formalen Ausprägungen einzuführen.

Auch beim Schwierigkeitsgrad formaler Strukturen ist der systemlinguistische Aspekt vom psychologischen Aspekt der Sprachverwendung zu unterscheiden. Wenn der Lernende eine bestimmte Struktur braucht, um sich auszudrücken, wird er sie auch behalten können. Der sprachliche Schwierigkeitsgrad ist dann für ihn kein Problem. Er wird erst zum Problem, wenn ihm gleichzeitig mit dieser Struktur das gesamte diesbezügliche System vorgeführt und zum Lernen aufgegeben wird.

Offene Beziehung zwischen "Wissen" und "Können"

Daß die Beziehung zwischen "Wissen" und "Können" eines der grundlegenden und bisher weitgehend ungeklärten Probleme des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs darstellt, zeigt die fremdsprachendidaktische Fachdiskussion immer wieder.

Vieles in Theorie und Praxis spricht dafür, daß es keinen direkten Weg von der Regelkenntnis zum korrekten Sprechen oder Schreiben gibt bzw. daß die weit verbreitete Vorstellung vom Erwerb grammatischer 'Kenntnisse' und deren 'Anwendung' einer gesicherten lernpsychologischen Grundlage entbehrt. Andererseits ist davon auszugehen, daß der Lernende ein irgendwie geartetes Strukturbewußtsein entwickelt, und zwar anhand der Sprachdaten, die Sie ihm liefern.

Wann und wie er daraus für sich ein System von Gesetzmäßigkeiten erstellt, sollte weitgehend dem Lernenden überlassen bleiben. Fragen sollten beantwortet werden, doch scheint es wenig effektiv, wenn der Lehrende auf nicht gestellte Fragen umfassend und systematisch Antwort gibt in Form von Erörterungen der grammatischen Erscheinungen, wie sie in einem Grammatikbuch dargestellt sind. Solche Beschreibungen haben - wie jeder Muttersprachler an sich selbst feststellen kann - einen Aha-Effekt für denjenigen, der die Sprache beherrscht. Für denjenigen, der all diese verschiedenen Formen erst noch lernen muß, können die Beschreibungen trotz ihrer Systematik nur zu 'geistiger Verwirrung' bzw. 'Formensalat' führen, wenn er beim kommunikativen Sprechen blitzschnell die richtige Form auswählen soll.

Die Systematisierung sollte daher nicht am Anfang, sondern **am Ende** der jeweiligen Etappen des Lernprozesses stehen. Der Überblick im *ITINÉRAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL* kann dabei dem Lernenden als Hilfe dienen. Auch die Kästchen dort sind nicht zum vorgängigen Lernen geeignet, sondern nur zum nachgängigen Vergewissern der Baugesetze der fremden Sprache.

Die Muttersprache als Folie

Die Tatsache, daß die kognitive Entwicklung und damit auch die Entwicklung der sprachlichen Kategorien sich anhand der Muttersprache vollzieht, macht die Muttersprache der Lernenden zu einem der entscheidenden Faktoren beim Erwerb einer Fremdsprache. Man muß um die Folie wissen, auf der alles Neue zunächst einmal erscheint, um die daraus resultierenden Stützen und Hindernisse abschätzen zu können.

Um den kontrastiven Aspekt für das Lernen fruchtbar werden zu lassen, ist den Lernenden zunächst die Erkenntnis zu vermitteln, daß jede Sprache ihre eigene spezifische Struktur hat. Dies gilt sowohl für die morpho-syntaktische als auch für die lexikalische Struktur und ebenso für das System der Entsprechung zwischen Laut und Schrift. Daß die in der Muttersprache waltenden Gesetzmäßigkeiten nicht unbesehen auf die Fremdsprache übertragen werden dürfen, ist die erste grundlegende Einsicht, die der Lernende braucht, um seine muttersprachliche Kompetenz sinnvoll einsetzen zu können.

So ist der Lernende bereit und imstande, sich das französische **Laut-Schrift-System** anzueignen, wenn er die grundsätzliche Eigengesetzlichkeit dieses Phänomens akzeptiert hat. Des weiteren kann er sich anhand der Tabellen der *ASSOCIATION GRAPHIE-SON* bei der Aussprache auf die französischen Laute und Lautverbindungen konzentrieren, die ihm aufgrund seiner muttersprachlich geprägten Lautgewohnheiten Schwierigkeiten bereiten. (In der Übersicht wurde auf spezielle, aus der Dialektfärbung mancher deutscher Lernender herrührende Schwierigkeiten verzichtet, so z.B. auf die mangelhafte Diskriminationsfähigkeit von stimmhaften und stimmlosen Lauten bei deutschen Sprechern aus dem südöstlichen Raum. Hier sollte jeder Lehrende entscheiden, welche kontrastierenden Spezialkästchen noch vonnöten sind.)

Beim **Wortschatz** wird der Lernende bereit sein, auf deutsch-französische Vokabelgleichungen zu verzichten, wenn der Lehrende es versteht, ihm an handfesten Beispielen zu demonstrieren, daß mit dem bloßen Äquivalent noch nichts über die lexikalische Struktur, den Bedeutungsradius, die Kollokationsmöglichkeiten, den Gebrauch in einer konkreten Kommunikationssituation sowie über den kulturspezifischen Gehalt eines Wortes ausgesagt wird.

Bei Konzeptgleichheit läßt man die Folie der Muttersprache zum Tragen kommen, indem man keine weiteren Erläuterungen gibt. Bei Konzeptverschiedenheit erklärt man entweder kontrastiv, also unter Hinzuziehung der Muttersprache, oder aber vorzugsweise - soweit dies möglich ist - innerhalb des lexikalischen Systems der Fremdsprache durch Rückgriff auf andere Lexeme, die das Bedeutungskonzept des jeweiligen Elementes verdeutlichen (z.B. bei den Verben *rentrer*, *retourner* oder bei *porter*, *apporter*, *rapporter*, *remporter* im Gegensatz zu *mener*, *amener*, *ramener*, *emmener*).

Das Bedürfnis, das deutsche Wort 'daneben oder darüber zu schreiben', aus Angst, die Bedeutung wieder zu vergessen, kommt erst gar nicht auf, wenn die für die Produktion notwendigen Elemente so in den thematischen und situationellen Kontext eingebettet werden, daß die Bedeutung im Gedächtnis fest mit ihm verbunden bleibt. Auf diese Weise kann in den Materialien des *Multimedialen Französischkurses* auf jede Übersetzung verzichtet werden.

Eine explizite Gegenüberstellung der **grammatischen Systeme** des Deutschen und des Französischen kann ebenfalls unterbleiben. Statt dessen sollte der Lehrende jedoch bei jeder neuen grammatischen Struktur die entsprechende muttersprachliche Struktur im 'Hinterkopf' haben, um abzuschätzen, ob eine Erläuterung notwendig ist oder nicht. Die Strukturen, die in beiden Sprachen identisch sind, bedürfen meist überhaupt keiner zusätzlichen Erklärung. Hier kann auf eine unbewußte und problemlose Übertragung vertraut werden.

Des weiteren muß nicht alles, was anders ist, unbedingt kontrastiv erklärt werden. So läßt sich z.B. die Verwendung der französischen Possessivpronomen sehr gut sprachimmanent erklären, weil sie logisch erscheint. Ein Hinweis auf den Unterschied zur Verwendung der deutschen Possessivpronomen würde hier eher Verwirrung als Klärung stiften.

Ob die notwendigen Erklärungen in der Muttersprache oder in der Fremdsprache erfolgen, ist zweitrangig. Das Prinzip der Einsprachigkeit findet da seine Grenzen, wo die Klarheit gefährdet ist und die Lernenden sich verunsichert fühlen. Der weiterhin gültige Grundsatz: "Soviel Französisch wie möglich!" wird im übrigen von jedem Lehrenden gemäß seiner Persönlichkeit ausgefüllt werden müssen.

Schriftlichkeit und Mündlichkeit als einander stützende Modalitäten

Das Verhältnis der beiden Modalitäten, in denen Sprache erscheint, nämlich in schriftlicher oder mündlicher Form, kann wohl als methodischer Problem-Dauerbrenner gelten. Der *Multimediale Französischkurs* bezieht hier die Position, daß der Lernende beide Modalitäten dadurch am besten beherrscht, daß er sie gleichzeitig aktiviert. Das heißt, daß er - nach der ersten, relativ kurzen mündlichen Phase (s. dazu weiter unten) - alle neuen Sprachelemente in mündlicher und schriftlicher Form aufnimmt, aktiviert und speichert. Die selbständige Aktivierung beider Formen, d.h. die Umsetzung von der Klanggestalt in das Schriftbild beim Schreiben und die Umsetzung vom Schriftbild in die Klanggestalt beim Lesen ist hier von entscheidender Bedeutung. Der Lernende schreibt und liest gemäß den Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache. Diese Selbständigkeit ist jedoch nur auf der Basis der Beherrschung der Laut-Schrift-Entsprechungen möglich. Sie bietet die Gewähr dafür, daß sich mündliche und schriftliche Repräsentation nicht gegenseitig behindern - aufgrund der bekannten muttersprachlichen Interferenzen - , sondern sich gegenseitig stützen.

Die doppelte Repräsentation kommt jedoch nicht nur der Orthographie und der Aussprache (beim Lesen) zugute. Sie scheint auch eine nützliche Wirkung für die Entwicklung der vier Kommunikationsfähigkeiten zu haben. Diese Wirkung könnte auf der doppelten Verankerung im auditiven und visuellen Gedächtnis und der gegenseitigen schnellen Abrufbarkeit durch das Vorstellen des Klang- bzw. Schriftbildes beruhen. Vor allem beim Hörverstehen empfiehlt es sich, das vorgestellte Schriftbild als Hilfe für das Segmentieren des Lautstroms einzusetzen.

Trennung von Produktion und Rezeption

Während im traditionellen, von der Lektionsarbeit bestimmten Unterricht Sprachrezeption und Sprachproduktion in einer künstlichen, d.h. rein didaktisch-methodisch motivierten Sprachverwendung zusammengeschmolzen werden, sind die Materialien des *Multimedialen Französischkurses* bewußt so angelegt, daß von Anfang an unterschieden wird zwischen den Inhalten, die der Lernende selbst zum Ausdruck bringen möchte, d.h. die Ausdruck seiner Welt sind, und den Inhalten, die ihm durch vorgegebene Texte vermittelt werden, d.h. die Ausdruck der außerhalb seiner selbst liegenden Welt sind, einer Welt, die ihn jedoch interessiert.

Diesen beiden Interessensphären entsprechen unterschiedliche Textgruppen, die in unterschiedlichen Teilen zusammengestellt sind, nämlich einmal in der *PRODUCTION ORALE* bzw. *PRODUCTION ECRITE* und zum andern in der *COMPREHENSION ORALE* bzw. der *COMPREHENSION ECRITE* (wobei letztere Texte vom Lehrenden zusammenzustellen sind).

Der Lernende trainiert also seine Sprech- und Schreibfähigkeit z.B. nicht an vorgegebenen Texten, zu denen er Lehrerfragen beantwortet, die er nacherzählt oder zu denen er Übungen absolviert, sondern er schafft - wie in der Sprachwirklichkeit - seine eigenen Texte, indem er seine eigenen Äußerungswünsche in Sprache umsetzt. Die in der *PRODUCTION ORALE* bzw. *COMPREHENSION ECRITE* vorgefundenen Texte dienen ihm dabei lediglich als Muster, aus denen er nützliche Versatzstücke übernehmen kann.

Seine Verstehensfähigkeit trainiert er dagegen an Texten, die er nicht nachzuschaffen trachtet und über die er auch nicht unbedingt spricht, sondern die er - wie in der Sprachwirklichkeit - lediglich hörend oder lesend zur Kenntnis nimmt, indem er sich - im besten Fall - daran erfreut und von den Informationen profitiert.

Diese Zielrichtung rechtfertigt das umfangreiche Angebot an Hörtexten (auf den beiden CD-ROMs), das den *Multimedialen Französischkurs* vor allem auszeichnet und dem durch den Lehrenden möglichst früh ein ebenso reiches Angebot an Lesetexten an die Seite zu stellen ist.

Außerdem dient natürlich jede Art von Unterrichtsgespräch, das der Lehrende mit den Lernenden in der Fremdsprache führt, sowie Partnerdialoge unter den Lernenden ebenfalls dem Hörverstehen. Unter diesem Aspekt behält das Prinzip der Einsprachigkeit seine volle Gültigkeit.

Wie können Sie mit dem *Multimedialen Französischkurs* unterrichten?

Die folgenden Ausführungen sind als Anregung und Vorschlag gedacht. Je mehr Sie sich mit dem Material und dem Lehr- und Lernkonzept vertraut machen, umso mehr Unterrichtsideen werden Ihnen aufgrund Ihrer Unterrichtserfahrung kommen. Ihrem Einfallsreichtum sind nur insofern Grenzen gesetzt, als Sie nichts tun sollten, was die Lernenden selbst tun könnten. Ihre Ideen sollten nicht so sehr auf die Aktivitäten des Lehrenden als vielmehr auf die möglichen Aktivitäten der Lernenden gerichtet sein. Ansonsten haben Sie selbstverständlich freie Hand bei der Unterrichtsgestaltung.

Einführung in das französische Lautsystem

Während der Erprobungsphase des *Multimedialen Französischkurses* hat es sich bewährt, den Unterricht mit einer spielerischen, von Dynamik und Rhythmus geprägten Lautbegegnung zu beginnen. Diese vorgeschaltete Phase muß in zügigem Tempo durchgeführt werden und sollte nicht länger als 20 Minuten dauern. Vorrangig sind die Vokale. Die Halbvokale und Konsonanten können in den folgenden Stunden je nach Bedarf eingeführt werden.

Als Grundlage für den Lehrenden dient das ausgefüllte Blatt "Association Graphie-Son" (s. unten), das die Laute enthält, die dem deutschen Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Bei den unproblematischen Lauten verweist man auf die Gleichheit.

Man beginnt mit den **Vokalen a, u, offenes und geschlossenes o, offenes und geschlossenes ö**. Es lassen sich hier meist schon authentische französische Wörter ins Spiel bringen - was den Lernenden nicht zu verheimlichen ist, auch wenn ihnen die Bedeutung nicht mitgeteilt zu werden braucht: *ça, va - doux, roue - l'eau, tôt, faux - deux, feu, mieux*. Die Tatsache, daß die offenen o und ö-Laute im Französischen nie in

Endstellung vorkommen, kann den Lernenden hier ebenfalls schon einsichtig gemacht werden, indem man diese Laute mit nachgestellten Konsonanten sprechen läßt: *pop*, *auf*. Natürlich können auch Lautbildungen verwendet werden, die keine Wörter bzw. nur Wortteile darstellen, wie z.B. [kɔf] von *coffre*, [œl] von *filleul*. Die verwendeten Konsonanten müssen alle den vom Deutschen her bekannten entsprechen. So ist z.B. *robe* hier noch nicht zu verwenden, da der stimmhafte Auslautkonsonant im Deutschen unbekannt ist. Bei dem *i*-Vokal ist der Hinweis angebracht, daß das französische *i* heller ist als das Deutsche, was vor allem bei norddeutschen Aussprachegewohnheiten besondere Aufmerksamkeit erfordert. Beim *e*-Laut ist sorgfältig zwischen den drei Varianten [e], [ɛ] und [ɛ̃] zu unterscheiden. Sie können auch ohne Konsonanten artikuliert werden, indem man sie möglichst mit Bindung (und ohne Knacklaut) mehrmals hintereinander sprechen und dabei die Veränderung der Lippenstellung (durch Anfassern) feststellen läßt: [e-ɛ̃-ɛ̃].

Die drei **Nasale** sind aus den Vokalen **a**, **o** (geschlossen sprechen lassen, entgegen der phonetischen Norm-Umschreibung!) und **ä** zu entwickeln. Man läßt paarweise den Vokal und den Nasal sprechen. Die Bildung des Nasals kann am besten durch die Vorstellung erreicht werden, daß das Zäpfchen sich ein wenig senkt, aber nicht so weit, daß es auf den Zungenrücken aufschlägt, wodurch ein falsches ng entsteht: [ba-bã] [va-vã] [ra-rã]; [mo-mõ] [do-dõ] [zo-zõ]; [lɛ-lɛ̃] [zɛ-zɛ̃] [fɛ-fɛ̃].

Für die Aussprache des **Halbvokale [w]** genügt meist ein Hinweis auf das englische [w] im Unterschied zum deutschen w. Man übt diesen Laut mit vorgestellten Konsonanten und unterschiedlichen nachgestellten Vokalen, und zwar vor allem als [**wa**] (wie in *moi*, *toi*) und als [**wɛ̃**] wie in *moins*. Für die Aussprache aller anderen Vokale nach [w] ist es hilfreich und m.E. didaktisch auch durchaus vertretbar, an die Stelle der in der Phonetik üblichen Unterscheidung zweier verschiedener phonetischer Zeichen allein die Vorstellung der unterschiedlichen Vokale, vor allem [y] und [u] zu setzen und auf die obligatorische Bindung hinzuweisen. So läßt sich eine saubere und mühelose Aussprache sowohl von *puis*, *lui*, *fuis*, *suis* etc. als auch von *Louis*, *nouer*, *Rouen* etc. erreichen.

Die kombinierten Laute [**ɛj**] [**aj**] und [**ɲ**] können zusammen eingeführt werden, wobei sich durch voran- und nachgestellte Konsonanten Wortteile ergeben, wie z.B.: (*bou*)teille, (*so*)leil - (*tra*)vaille, (*ca*)naille - (*Co*)logne, (*Alle*)magne .

Die den deutschen entsprechenden **Konsonanten** sind inzwischen schon eingeführt: [**b**, **p**, **d**, **t**, **g**, **k**, **r**, **l**, **m**, **n**, **s**, **z**]. Auf die Unterscheidung zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten ist besonders zu achten, vor allem bei süd- und ostdeutschen Sprechern. Übrig bleiben die stimmhaften Endkonsonanten [**b**, **d**, **g**], die als solche, im Kontrast zum Deutschen und vielleicht mit Hinweis auf das Englische, zu üben sind. Bei dieser Gelegenheit können auch Konsonantenverbindungen verwendet werden, die den Lernenden vom Deutschen her geläufig sind: *robe*, *mode*, *vogue* - *vide*, *veuve*, *grave* - *tombe*, *vendent*, *froide*.

Der Unterschied zwischen Stimmhaftigkeit und Stimmlosigkeit ist auch bei [**ʒ**] und [**s**] bewußt zu machen: *joue*, *joie*, *juste* - *chez*, *chant*, *gauche*. Während die stimmlose Variante vom Deutschen her vertraut ist (Schale, Schande), muß die stimmhafte Variante (vielleicht durch das Lehnwort 'Journalist' bekannt) besonders geübt werden. Taucht die durch das Englische beeinflusste Aussprache [dʒ] bzw. [tʃ] auf, muß der Unterschied wiederum bewußt gemacht werden.

Eines besonderen Hinweises bedarf schließlich noch die Aussprache des [**r**] im Inlaut und Auslaut, da dieser Konsonant im Deutschen an diesen Stellen nicht artikuliert wird: *jour*, *journaliste*, *partir*, *Arcachon*, *personne*.

Bei diesem bewußten 'Einsingen' sollen die Artikulationswerkzeuge, das Gehör und das kognitive Unterscheidungsvermögen geschult werden und auch das Zusammengehörigkeitsgefühl der Lerngemeinschaft, das Vertrauen in den Lehrenden, der Spieltrieb und die Sprechfreude geweckt werden. Es muss nicht alles in dieser ersten Lautbegegnung vorkommen. Man kann auch in den folgenden Stunden (wenn die entsprechenden Laute in den von den Lernenden gewünschten Äußerungen vorkommen) in der gleichen spielerischen Art darauf eingehen.

Einführung der ersten mündlichen Mini-Dialoge

Die Themen der ersten neun Kapitel des *ITINÉRAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL* entsprechen im allgemeinen den Äußerungsabsichten der Lernenden. Sie wurden aufgrund von dokumentierten Gesprächssituationen zwischen deutschen und französischen Studierenden ausgewählt. Auch die Reihenfolge bedarf wohl keines besonderen 'Aushandelns'.

Die tatsächliche methodische Reihenfolge der Sprachstrukturen ergibt sich jedoch nicht aus der der Systematik verpflichteten Anordnung im *ITINÉRAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL*, sondern kann an den in Livre 1, TROISIÈME PARTIE: EXPRESSION ORALE zusammengestellten Sprechübungen (*Entraînement au dialogue*) abgelesen werden. Die ersten hier verwendeten Sprachmuster sind formal so geartet, daß sie von den Lernenden auch ohne Schriftbild nacheinander aufgenommen und behalten werden können. Sie sind überdies auf CD-ROM 1 verfügbar und bieten in der schriftlosen Phase den einzigen Anhaltspunkt zum Lernen. Lernerleichternd wirken hierbei z.B. die anfängliche Beschränkung auf die Ich-Du-Formen und die gleichbleibende Satzstellung: Subjekt-Prädikat. In der schriftlosen Phase können im allgemeinen die ersten beiden Dialoge des *Entraînement* bewältigt werden.

Die Strukturmuster werden in Form eines Frage-Antwort-Paares (Mini-Dialog) vom Lehrenden einzeln eingeführt. Dabei muß die in dem *ITINÉRAIRE* aufgrund seines systematisierenden Charakters fehlende Situierung jetzt im Unterrichtsgespräch entwickelt werden. Da es verschiedene Möglichkeiten der Versprachlichung der jeweiligen Sprechabsichten gibt (z.B. die verschiedenen Frageformen), obliegt es dem Lehrenden, die konkrete Situation deutlich zu machen, in der die Gesprächsteilnehmer vorzugsweise diese und keine anderen Sprechmuster verwenden. Die Auswahl hängt vor allem von der sozialen Rolle und dem Bekanntheitsgrad der Gesprächspartner ab.

Der Lehrende läßt das Sprechmuster jeweils dreimal im Chor nachsprechen. Dabei markiert er mit Dirigenten-Geste die Sprechheiten und bewirkt dadurch einen intonatorisch richtigen schnellen Rhythmus. Es ist darauf zu achten, daß die Sprechgeschwindigkeit von Anfang an einem normalen Tempo entspricht und daß die für das Französische charakteristische vokalische und konsonantische Bindung sowie der Wegfall des *e-muet* konsequent beachtet wird (allerdings sollte man im Rahmen der Norm-Aussprache bleiben; die Aussprachegewohnheiten des *langage relâché* kommt bei den Texten zum Hörverstehen noch genügend zum Tragen.) Bei Schwierigkeiten empfiehlt sich ein Aufrollen des Satzes von hinten, aber mit gleichbleibender Intonation. Auf diese Weise läßt sich das schnelle Sprechen auch von längeren und komplizierteren Sätzen einüben.

Der Lehrende spricht beim ersten Mal laut mit, beim zweiten Mal etwas leiser, und beim dritten Mal unterstützt er das Sprechen nur noch mit seiner Dirigentengeste. Die dreimalige chorische Wiederholung bewirkt eine gewisse Sicherheit und Selbständigkeit bei den Lernenden.

Sofort danach übergibt der Lehrende den Mini-Dialog den Lernenden, indem er eine Diagonale durch die möglichst in einer großen Runde sitzenden Lernenden zieht. Eine

solche Sitzordnung ist unbedingt anzustreben. Sie kann auch in kleinen Räumen mit anfänglich vielen Teilnehmern verwirklicht werden, wenn diese eng zusammenrücken (notfalls auch in mehreren Reihen hintereinander), da keine Schreibplätze benötigt werden. Die an den Enden dieser Diagonale Sitzenden beginnen und geben den Mini-Dialog in entgegengesetzter Richtung an ihre Nachbarn weiter. Auf diese Weise besteht immer ein gehöriger Abstand zwischen den Sprechern, so daß sie laut und vernehmlich sprechen müssen, was dem Lehrenden die Aussprachekontrolle erleichtert.

Einführung der Schrift

Der Zeitpunkt der Ersteinführung der Schrift hängt von der auditiven Gedächtniskapazität Ihrer Lerngruppe ab.

Wie oben schon angedeutet, ist den Lernenden zunächst die Eigengesetzlichkeit der französischen Laut-Schrift-Entsprechungen bewußt zu machen. Dies kann z.B. dadurch geschehen, daß Sie das Wort *Auto* an die Tafel schreiben und daran erläutern, daß die Franzosen zwar die gleichen Buchstaben haben, aber mit den Buchstaben manchmal andere Laute verbinden als die Deutschen, z.B. au = [o]. Außerdem werden alle Wörter - bis auf einige Ausnahmen - kleingeschrieben, und der Wortakzent fällt gleichbleibend auf die Endsilbe. Es gilt also, 'auf Französisch' zu lesen und zu schreiben.

Als Grundlage für die systematische Einführung der Laut-Schrift-Entsprechungen dient das Formular *Association graphie-son*. Die Verschriftlichung der einzelnen Laute und Lautkombinationen wird an Wörtern aus dem bereits bekannten Lernstoff aufgezeigt. Man beschränkt sich zunächst auf die in den ersten beiden Dialogen des *Entraînement* vorkommenden Laut-Schrift-Entsprechungen. Die restlichen Entsprechungen werden nach Bedarf eingeführt.

Nach der Einführung der Schrift erfolgt die Erarbeitung der neuen Sprachmuster dann jeweils in mündlicher und schriftlicher Form. Nach dem Chorsprechen versucht sich jeder Lernende - soweit möglich - zuerst selbst an der Verschriftlichung des Gehörten, bevor er sein Ergebnis mit dem an der Tafel Geschriebenen vergleicht. Dadurch erfolgt eine kontinuierliche Übung der Laut-Schrift-Entsprechungen.

Als weiterer Orientierungspunkt dient der Hinweis auf die grammatisch bedingte Schreibung, d.h. auf orthographische Besonderheiten, die das Ergebnis einer historischen Entwicklung der grammatischen Sprachstruktur sind. Diese sind nicht zu erschließen, sondern nur Schritt für Schritt anzueignen.

Auf eine weitere Möglichkeit, Klanggestalt und Schriftbild parallel lernen zu lassen, soll noch hingewiesen werden, nämlich das 'Schreiben im Geiste'. Die Lernenden können sich das Schriftbild auch während des Sprechens vorstellen, genauso wie sie sich beim Schreiben die Klanggestalt vorstellen können, d.h. leise oder im Geiste mitsprechen. Das zweite ist wahrscheinlich geläufiger als das erste, doch beides wirkt sich positiv auf das Behalten aus. Es empfiehlt sich vor allem auch zur Förderung der Rechtschreibung, die Lernenden öfter dazu anzuhalten, sich das Gesagte geschrieben vorzustellen.

Wie bringen Sie die Lernenden zum freien und korrekten Sprechen?

Alle themen- und situationsgebundenen Dialoge, die Sie mit den Lernenden zusammen erarbeiten, sind das Ergebnis der von den Lernenden in der Muttersprache mitgeteilten Äußerungswünsche. Die vor allem in den Antwortteilen inhaltlich differierenden Dialoge der einzelnen Lernenden werden von diesen sofort aufgeschrieben und dienen als individuelles Lernpensum.

Auf diese Weise werden die Lernenden von Anfang an in einer natürlichen Sprechhaltung bestärkt. Sie haben nicht den Eindruck, Vokabeln und Grammatik zu lernen, nachzusprechen oder sonstige unterrichtsbezogene Aktivitäten auszuführen, sondern sie versprachlichen ihre eigenen Gedanken, Mitteilungsabsichten etc. mit Hilfe der eingeführten Wörter und Strukturen; alle ihre Sprechaktivitäten dienen unmittelbar dazu, sich die zum Ausdruck ihrer Äußerungswünsche notwendigen französischen Formen einzuprägen.

Dieses Verfahren läßt sich nicht nur mit den Anfängerdialogen über die ersten neun Kapitel des *ITINERAIRE* (nach dem Muster der in *Entraînement au dialogue* zusammengestellten Dialoge) durchführen, sondern auch mit den nachfolgenden, für die *EXPRESSION ORALE* zusammengestellten Themendialogen über soziale Beziehungen (Familie, Verwandtschaft, Bekanntschaft, Freunde) - Wohnverhältnisse - Freizeit - Ferien und Reisen - Auto und Verkehr - psycho-physisches Befinden - Personencharakterisierung - Wetter und Landschaft - Geldangelegenheiten - Studium.

Daß die Lernenden bei den Hörverstehenstexten (Livre 2: *PREMIERE PARTIE: COMPREHENSION ORALE, Dialogues thématiques*) den gleichen Themen begegnen (sie wurden aufgrund von empirischen Erhebungen bei bi-kulturellen Gesprächen ausgewählt), verursacht übrigens keineswegs schon Überdruß. Durch die Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema aus der eigenen Produktions-Perspektive werden die Hörtexte sprachlich vorbereitet und damit überhaupt verstehbar. Inhaltlich bringen sie die fremde Perspektive zum Ausdruck, und zwar in einer für die Rezeption verkraftbaren anspruchsvolleren Form als die eigenen Textproduktionen.

Die für die Bewältigung der Themendialoge notwendigen Strukturen finden sich im wesentlichen im *ITINERAIRE*, und zwar zunächst in der vorgegebenen Reihenfolge. Dennoch wird der *ITINERAIRE*, vor allem von Kapitel 10 an, nicht so 'abgearbeitet', wie er sich präsentiert. Er dient vielmehr als Gerüst von Versatzstücken für die in den Themendialogen vorkommenden pragmatischen Sprechabsichten. Die Reihenfolge der Einführung bestimmter grammatischer Phänomene innerhalb der pragma-grammatischen Progression kann manchmal auch geändert werden. So kann z.B. das *Passé composé* vorgezogen werden, oder das eine oder andere Modalverb kann zwischendrin eingeführt werden. Im übrigen wird auch ein 'Zurückspringen' immer wieder erforderlich sein. Das gilt grundsätzlich für die kursivierten Strukturen der indirekten Rede, die meist später als die 'normalen' Fragestrukturen eingeführt werden, da sie sonst wegen der unterschiedlichen Stellung von Subjekt und Verb Verwirrung stiften könnten. Desgleichen werden natürlich die Relativ-, Demonstrativ- und Fragepronomen aus Kapitel 1 und 2 des *ITINERAIRE* erst aufgegriffen, wenn sich im Laufe der fortschreitenden Äußerungswünsche diese komplexeren Formen der Identifizierung von Personen oder Sachen als notwendig erweisen. Die Einführung der direkten und indirekten Objektpronomen ist ebenfalls nicht an einen bestimmten Ort im *ITINERAIRE* gebunden.

Das erforderliche Vokabular wird zusätzlich zu den im *ITINERAIRE* vorhandenen Vokabeln anhand der schon erwähnten Vokabelblätter erarbeitet (*Livre 2: DEUXIEME PARTIE, VOCABULAIRE THEMATIQUE*). Auch hier kann hinzugefügt oder gestrichen werden. Was die Lernenden für ihre Äußerungen nicht brauchen, sollen und werden sie auch nicht lernen.

Wichtig ist eine ständige Reaktivierung und Kontrolle der gelernten Dialoge. Es empfiehlt sich, jeden Lernenden eine individuelle Sprech-Cassette anfertigen zu lassen. Zu Beginn jeder Sitzung könnte z.B. in Partnerarbeit ein Gespräch über das jeweils anstehende Thema geführt werden. Zur Stützung des Gedächtnisses können am Anfang kleine Karteikärtchen angefertigt werden, auf denen die zum Thema gestellten Fragen

oder auch nur das thematische Stichwort (*âge, connaissance des langues* etc.) steht. Da das Gespräch aus vorher gelernten und sorgfältig kontrollierten strukturellen Versatzstücken besteht, ist ein weitgehend korrektes Sprechen gewährleistet. Später bieten sich auch kürzere Monologe in der Gesamtgruppe als Einstiegsphase an.

Es sollte eine Art Ritual gefunden werden, das die Lernenden verpflichtet, das Ergebnis ihrer individuellen Lernarbeit (zu Hause, anhand der schriftlichen Versionen) in regelmäßigen Abständen vorzuführen, zur Selbstkontrolle und Selbstbestätigung. Da es sich um freiwilligen Unterricht handelt, ist die beständige Kontrolle und Selbstverpflichtung der Gruppe gegenüber unbedingt notwendig. Hier kann der Lehrende nicht streng genug sein. Die Lerngruppe wird es Ihnen zu danken wissen.

Selbstverständlich sind auch alle denkbaren Spiel- und Inszenierungsmöglichkeiten auszuschöpfen, die interaktives Sprechen zum Ziel haben, also Rollenspiele (mit oder ohne Regieanweisung), Such- und Ratespiele im Gruppenwettbewerb, schöpferische Sprachspiele usw. Hier kann mit allen verfügbaren Hilfsmitteln (vor allem Karteikarten, Bildern etc.) gearbeitet werden.

Wie bringen Sie die Lernenden zum freien und korrekten Schreiben?

Das Anfertigen schriftlicher Arbeiten, das sich an den Modelltexten (*Livre 1: QUATRIEME PARTIE, EXPRESSION ECRITE*) orientiert, muß ebenso streng überprüft werden. Die ersten Versuche produktiven Schreibens (nicht des Aufschreibens der Dialoge) werden darin bestehen, mit dem ausgewählten Sprachmaterial der ersten neun Kapitel des *ITINERAIRE* Briefe an den (fingierten oder realen) französischsprachigen Partner zu schreiben.

Danach orientieren sich auch die Briefe an den in *Livre 1: EXPRESSION ORALE* und den in *Livre 2: COMPREHENSION ORALE* behandelten Themen. Außerdem werden - mit Beginn der Hörspiele (*COMPREHENSION ORALE: Pièces radiophoniques*) *Résumés* der gehörten Geschichten, also Darstellungen von Ereignisabfolgen, vorzugsweise ebenfalls als Brief geschrieben. Solche Zusammenfassungen stellen einen hohen Anspruch vor allem auch an die gedankliche Durchdringung eines Stoffes. Für Studierende dürfte diese Herausforderung jedoch legitim und sinnvoll sein. Schließlich sind auch poetische Schreibversuche möglich. Das Verfassen offizieller Briefe rundet das mit dem *Multimedialen Französischkurs* verfolgte Lernziel im Hinblick auf berufliche Bedürfnisse ab.

Diese schwierigeren schriftlichen Arbeiten sollten in mehreren Anläufen, als sich immer mehr vervollkommnender Prozeß in einer Art «atelier d'écriture» in Angriff genommen werden. Die Modelltexte *Die Modèles de résumés* der Hörspiele, die zunächst als Lesetexte eingesetzt werden können, stellen dann ein Modell für den Endtext dar.

Das bedeutet, daß die Lernenden je nach eigenem Anspruch (und eigener Schreibgewohnheit!) mehr oder weniger komplexe Strukturen auswählen, sei es von Anfang an oder erst allmählich sich steigernd in ihrer Ausdrucksfähigkeit. Die nötigen Strukturen, vor allem Konjunktionen und Adverbien, die gedankliche Beziehungen ausdrücken, sowie wertende und kommentierende Ausdrücke, finden sich in den Kapiteln 31-37 des *ITINERAIRE*. Diese Kapitel sind also nicht hintereinander 'abzuarbeiten', sondern aus ihnen werden je nach Bedarf bestimmte Strukturen herausgenommen und individuell innerhalb der eigenen schriftlichen Äußerungswünsche gelernt. Dem Bedürfnis der Lernenden nach systematischer Einordnung wird durch die strukturelle, aber pragmatischen Gesichtspunkten folgende Anordnung im *ITINERAIRE* Rechnung getragen.

Es empfiehlt sich, solche sprachlich und gedanklich anspruchsvollen Strukturelemente zuerst für den schriftlichen Gebrauch bereitzustellen, bevor sie von den Lernenden - je nach Anspruchsniveau - evtl. auch in das mündliche Ausdrucksvermögen übernommen werden. Zur weiteren Vorbereitung können diese Elemente auch zunächst in den Modelltexten herausgesucht werden. Geeignet sind auch die Lesetexte, die Sie für Ihre Lernenden ausgewählt haben. Angesichts der Komplexität der Phänomene wäre ein erstes Kennenlernen durch die Rezeption vor der produktiven eigenen Verwendung ratsam.

Der *Multimediale Französischkurs* verzichtet bewußt auf einen speziellen schriftlichen Übungsteil mit grammatischen Einsetz- oder Umformungsübungen. Gemäß der zugrundeliegenden Lehr- und Lernkonzeption sollten auch die komplexeren Strukturen wie Relativsatz- und *Gérondif*-Konstruktionen nicht als formaler Selbstzweck, sondern zum Ausdruck der jeweils anliegenden Äußerungsabsicht ad hoc gelernt werden.

Als Kompromiß bieten sich hier die Strukturübungen 93-100 (*Livre 1: CINQUIEME PARTIE*) an, die zusammengesetzten Sätzen gewidmet sind (Kapitel: *Des phrases enchaînées*). Sie könnten zuerst schriftlich erarbeitet werden.

Weiterhin lassen sich aus den Résumés der Hörspiele Aussagen herausfiltern, die in einer schriftlichen bzw. schriftlich-mündlichen Übung zu komplexen Satzgefügen zusammengesetzt werden könnten. Einige solcher Übungen werden am Schluss dieser Erläuterungen vorgeschlagen.

Mit Hilfe des Computers können Sie außerdem die jeweils zur Erarbeitung anstehenden Verbindungselemente in den schriftlichen Modelltexten löschen, um die Lückentexte von den Lernenden wieder vervollständigen zu lassen. (Eine Diskettenversion aller zusammenhängenden Texte kann Ihnen innerhalb dieses internen Diskussionsforums zum Gebrauch in Ihrem Kurs zur Verfügung gestellt werden.) Denkbar wäre auch, daß die Lernenden selbst das Deletieren vornehmen, wenn Sie ihnen einzelne Texte in Computerversion geben. Beim Löschen der Relativpronomen, Konjunktionen oder anderer Wörter mit einer bestimmten Funktion innerhalb des Satzaufbaus könnten die Lernenden ihre analytischen Fähigkeiten im Erkennen dieser Wörter trainieren und anschließend beim Wiedereinsetzen produktiv unter Beweis stellen.

Wie fördern Sie bei den Lernenden das Verstehen unbekannter Hörtexte?

Wie aus den Ausführungen für die Lernenden in *MODE D'EMPLOI (Livre 1: PREMIERE PARTIE)* hervorgeht, kommt es bei der Entwicklung der rezeptiven Fähigkeiten entscheidend auf die Einstellung an, die der Lernende gegenüber dem Lernprozeß hat. Der Lehrende kann die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten nicht eigentlich bewirken, er kann sie nur fördern. Die Entwicklung, d.h. das Fortschreiten zu immer schnellerem und besserem Verstehen, muß sich beim Lernenden selbst vollziehen.

Bei entsprechender Einstellung und Anwendung der oben beschriebenen Techniken sind die Lernenden durchaus in der Lage, Hörtexte zu ihrer Zufriedenheit zu bewältigen, die der an die herkömmliche Lektionsarbeit gewöhnte Lehrende ihnen nie zugetraut hätte.

Die Gefahr für den Lehrenden besteht nicht so sehr in der Überforderung als in der methodischen Bevormundung der Lernenden. Lassen Sie die Lernenden immer zuerst alle eigenen Möglichkeiten ausschöpfen, bevor Sie eine Auskunft geben. Die Erprobungsphase des *Multimedialen Französischkurses* hat gezeigt, daß die Lernenden, vor allem die 'echten' Anfänger, die angebotenen Texte erstaunlich schnell fast ohne Hilfe verstehen können.

Die Überprüfung des Hörverstehens sollte immer unter dem Aspekt erfolgen, daß die Lernenden selbst entscheiden, was sie verstanden haben und ob sie damit zufrieden sind. Differenzierung ist hier von Anfang an geboten. Deshalb ist die Erarbeitung in Partnerarbeit zu empfehlen, die dem Lehrenden eine individuelle Betreuung und Hilfe ermöglicht. Die in *MODE D'EMPLOI* beschriebene Lerntechnik ist vor allem bei der häuslichen Arbeit einzusetzen.

Die Lernenden sind möglichst früh daran zu gewöhnen, daß sie die für sie relevanten Informationen wiedergeben können (z.B. in Form von Notizen). In dieser Weise können auch die auf die Abschlußprüfung hinführenden Tests gestaltet werden. Diese Überprüfungsart ist sehr viel anspruchsvoller als das Ankreuzen von Auswahl-Antworten oder Ja/ Nein-Aussagen. Ähnlich wie bei den Résumés sind hier gedankliche Fähigkeiten erforderlich. Diese Herausforderung wird von den Studierenden meist gern angenommen, zumal hier etwas geleistet werden muß, was für die normale Kommunikation typisch ist.

Die in *Livre 2: COMPREHENSION ORALE*) zusammengestellten Hörtexte umfassen fünf Gruppen (vgl. hierzu auch die Erläuterungen in *MODE D'EMPLOI*):

- Vier kurze Rollenspiele (*Premiers dialogues*), die sich auf Wortschatz und Strukturen der ersten neun Kapitel des *ITINERAIRE PRAGMA-GRAMMATICAL* beziehen und nach den ersten zwei bis drei Unterrichtswochen eingesetzt werden können.
- Zehn Themendialoge (*Dialogues thématiques*), die etwa von der vierten Woche an kontinuierlich und parallel zur Arbeit mit den thematischen Vokabelblättern und den Modelldialogen (*Livre 1: TROISIEME PARTIE: EXPRESSION ORALE*) angehört werden. Die ersten fünf verteilen sich auf das erste Semester, die restlichen fünf auf das zweite Semester.
- Sechs, vom WDR-Schulfunk übernommene Hörspiele (*Pièces radiophoniques*). Die ersten vier Stücke (sie sind für das 2.-3. schulische Lernjahr konzipiert) sind im ersten Semester zu behandeln, die beiden letzten (4. Lernjahr) können zu Beginn des zweiten Semesters erarbeitet werden.
- Zwei inhaltlich wie formal anspruchsvolle Texte mit landeskundlichen Informationen ebenfalls in Dialogform (*Dialogues d'information culturelle*). Sie sollten im Anschluß an die vorher genannten Texte präsentiert werden.
- Sieben, z.T. sehr umfangreiche Spontandialoge über interkulturelle Problembereiche (*Dialogues interculturels*), die nicht zuletzt auch wegen der rhetorischen Lebendigkeit der Sprecher z.T. beträchtliche Anforderungen an das Hörverstehen stellen. Sie sind mit Beginn des dritten Semesters einzusetzen.

Die aus eigenen Aufzeichnungen stammenden Texte (die Hörspiele bilden hier eine Ausnahme) zeichnen sich vor allem dadurch aus, daß sie authentische gesprochene Sprache wiedergeben, mit allen typischen Merkmalen, also auch Unvollkommenheiten, die sich beim freien Formulieren leicht einschleichen. Dazu gehören Satzabbrüche und Neuanfänge genauso wie sprachlich ungeschickte Formulierungen. Die 'unkorrekten' Formulierungen konnten (und sollten) nicht wegretuschiert werden. Sie sind jedoch z.T. dadurch gekennzeichnet, daß sie in eckige Klammern gesetzt wurden; dahinter stehen die 'korrekten' Formulierungen in runden Klammern. Auf diese Merkmale sowie auch auf die regional gefärbten Aussprachebesonderheiten (z.B. offenes statt geschlossenes *o* in *gauche*) sind die Lernenden aufmerksam zu machen.

Wie fördern Sie bei den Lernenden das Verstehen unbekannter Lesetexte?

Um das angestrebte hohe Kompetenzniveau beim Leseverstehen zu erreichen - die Lernenden sollen nach Abschluß des Lehrgangs vor keinem sie interessierenden Text

(incl. Fachtexte) zurückschrecken - , ist vor allem das analytische Lesen zu fördern. Nachdem Sie mit den Lernenden gemeinsam die "Sinngabungs-Techniken" erprobt haben, kann die Erarbeitung von Lesetexten auch wieder durch Partnerarbeit differenziert werden.

Eine Progression ergibt sich dadurch, daß die von Ihnen ausgewählten Texte zum einen immer komplexer werden und zum anderen unterschiedlich detailliert verstanden werden sollen. Der zweite Gesichtspunkt erlaubt es Ihnen, von Anfang an authentisches Textmaterial zu benutzen, von dem zunächst nur das verstanden wird, was dem jeweiligen Kompetenzniveau der Lernenden entspricht.

Die Transkriptionen der Hörtexte sollten auf keinen Fall als Lesetexte 'mißbraucht' werden. Die Verschriftlichung spontaner Sprechsprache ist für die speziellen Techniken des Leseverstehens nicht geeignet. Denn diese Techniken sind auf die typischen Merkmale geschriebener Sprache wie z.B. größere Informationsdichte, weniger Redundanz, komplexere Strukturen etc. abgestellt.

Die Lesetexte sind im übrigen dafür geeignet, die Lernenden mit Strukturen bekannt zu machen, denen sie im Rahmen ihrer Sprech- und Schreibfähigkeit nicht oder noch nicht begegnet sind. Während Formen wie das *Imparfait*, das *Plus-que-Parfait* und das *Gérondif* den Lernenden zumindest für den fortgeschrittenen produktiven Gebrauch zur Verfügung stehen müssen, ist für das *Passé simple*, das *Passé antérieur* und das *Participe présent* ein verstehendes Erkennen ausreichend.

Anhand des als erste zusammenhängende Lektüre empfohlenen Simenon-Krimis *Maigret tend un piège* («Textes en français facile») lassen sich z.B. alle für den *Récit* wichtigen Vergangenheitsformen einführen und für die Rezeption verfügbar machen.

Wie sind Kurs- und Hausarbeit zu verteilen?

Da der Lehrgang als Kombination von Kurs- und Hausarbeit konzipiert ist, muß das Lernpensum für die Hausarbeit jedesmal eindeutig festgelegt und von den Lernenden am besten in einer Art 'Lerntagebuch' eingetragen werden. Wer in Verzug gerät, muß wissen, was er 'aufzuholen' hat.

Eine eindeutige Aufgabenstellung und eine kontinuierliche Kontrolle des Lernfortschritts können das Durchhaltevermögen der Lernenden maßgeblich unterstützen, trotz oder gerade wegen der im *MODE D'EMPLOI* immer wieder betonten Eigenverantwortlichkeit der Lernenden. Kleine mündliche und schriftliche Tests zu dem als Hausarbeit zu erledigenden Lernpensum sollten zum Kurs-Ritual gehören.

Grundsätzlich gilt, daß alle Lernaktivitäten, die der Lernende allein durchführen kann, zu Hause zu erledigen sind, und alle Aktivitäten, für die er den Lehrenden oder einen Gesprächspartner braucht, ihren Platz im Kurs haben. Außerdem müssen Sie innerhalb der Kurszeit die Lernenden zunächst mit den Aufgabenstellungen und ihrer Bewältigung vertraut machen. Das gilt vor allem für die Techniken zum Hör- und Leseverstehen, aber auch für die Bearbeitung der Strukturübungen, die jeweils im Kurs 'anzuüben' sind.

Das umfangreiche Textmaterial für das Hör- und Leseverstehen, die Strukturübungen und die eigene schriftliche Textproduktion sind vornehmlich für die Hausarbeit bestimmt. Die Kursarbeit sollte sich dagegen auf die Erarbeitung der Lernerdialoge mit neuem Vokabular und neuen Strukturen sowie auf interaktives Sprechen konzentrieren.

Fragen des Abschluss-Zertifikats werden – wenn Sie mitmachen – im Diskussionsforum erörtert.

Schriftliche Übungen zu komplexen Satzgefügen (anhand der Résumés zu den *Pièces radiophoniques*)

DES PHRASES AVEC QUE

Double vol ou presque:

Tâche	Solution
Les voleurs sont entrés par la porte principale. C'est sûr.	Il est sûr que les voleurs sont entrés par la porte principale.
Ils ont forcé la porte? Cela ne me semble pas du tout certain.	Il ne me semble pas du tout certain qu'ils aient forcé la porte.
On a dû leur ouvrir la porte. Ça, c'est clair.	Il est clair qu'on a dû leur ouvrir la porte.
Personne ne les a vus. Cela me paraît aussi évident.	Il me paraît aussi évident que personne ne les a vus.
Ils sont montés au grenier? Non, ce n'est pas exact.	Ce n'est pas exact qu'ils soient montés jusqu'au grenier.
Je suis arrivé(e) seulement le lendemain. C'est vrai.	C'est vrai que je suis arrivé(e) seulement le lendemain.
J'ai tout de suite remarqué le désordre dans la maison? Non, ce n'est pas vrai.	Il n'est pas vrai que j'aie tout de suite remarqué le désordre dans la maison.
On peut les trouver facilement à cause de leurs traces? Ce n'est pas sûr.	Il n'est pas sûr qu'on puisse les trouver facilement à cause de leurs traces.

DES PHRASES AVEC DES CONJONCTIONS

L'erreur du pharmacien

Tâche	Solution
Les deux clients étaient partis. C'est alors que le pharmacien s'est rendu compte qu'il s'était trompé.	Aussitôt que les deux clients étaient partis, le pharmacien s'est rendu compte qu'il s'était trompé.
La vieille dame avait reçu le médicament contre la grippe et le monsieur avait reçu celui contre les maladies cardiaques.	Tandis que la vieille dame avait reçu le médicament contre la grippe, le monsieur avait reçu celui contre les maladies cardiaques.
Le pharmacien a appelé le monsieur. Celui-ci n'était pas à la maison.	Lorsque le pharmacien a appelé le monsieur, celui-ci n'était pas à la maison.
Le pharmacien a appris la mauvaise nouvelle à sa femme. Celle-ci s'est beaucoup inquiétée alors.	Sa femme s'est beaucoup inquiétée quand le pharmacien lui a appris la mauvaise nouvelle.
Le pharmacien s'est mis en route pour prévenir le monsieur du danger. Pendant ce temps, sa femme téléphonait à la gare.	Pendant que sa femme téléphonait à la gare, le pharmacien s'est mis en route pour prévenir le monsieur du danger.

Elle a appelé le chef de gare. Il devrait faire passer une annonce par le haut-parleur.

Le chef de gare ne voulait pas croire à l'histoire. Alors elle n'est pas arrivé à faire passer l'annonce.

Enfin, le pharmacien est arrivé à la gare. C'était deux minutes avant le départ du train.

Le pharmacien a appris son erreur à M. Lorient. Jusque là, celui-ci ne s'était douté de rien.

Elle a appelé le chef de gare **pour que** celui-ci fasse passer une annonce par le haut-parleur.

Comme le chef de gare ne voulait pas croire à l'histoire, elle n'est pas arrivé à faire passer l'annonce.

Deux minutes **avant que** le train soit parti, le pharmacien est arrivé à la gare.

M. Lorient ne s'était douté de rien **jusqu'à ce que** le pharmacien lui apprenne son erreur.

La location de vacances

Tâche

Les Lebrun voulaient aller dans le Périgord. C'est une belle région et l'on y mange bien.

Ils n'avaient pas beaucoup d'argent. A cause de cela, Émilie a proposé d'acheter une tente et de faire du camping.

Émilie aimait faire du camping. Mais Louis préférait les hôtels.

Enfin ils ont décidé de louer une petite maison à la campagne de peur de dépenser trop d'argent dans les hôtels.

Mais la maison n'avait ni fenêtre ni électricité. Alors ils ne voulaient pas y passer leurs vacances.

Émilie était tout à fait désespérée. C'est pourquoi Louis a proposé de faire du camping.

Solution

Les Lebrun voulaient aller dans le Périgord **parce que** c'est une belle région et **que** l'on y mange bien.

Vu qu'ils n'avaient pas beaucoup d'argent, Émilie a proposé d'acheter une tente et de faire du camping.

Émilie aimait faire du camping **alors que** Louis préférait les hôtels.

Comme ils avaient peur de dépenser trop d'argent dans les hôtels, ils ont enfin décidé de louer une petite maison à la campagne.

Étant donné que la maison n'avait ni fenêtre ni électricité, ils ne voulaient pas y passer leurs vacances.

Puisque Émilie était tout à fait désespérée, Louis a proposé de faire du camping.

Elle est comment, ta femme?

Tâche

Julien rentrait d'un voyage à l'étranger. Sa femme Claudine n'était pas à la maison.

Sa femme était partie à la plage. Il faisait vraiment trop chaud pour rester à la maison.

Il a décrit sa femme à son ami Georges. Celui-ci pourrait aider à la trouver.

Solution

Lorsque Julien rentrait d'un voyage à l'étranger, sa femme Claudine n'était pas à la maison.

Puisqu'il faisait vraiment trop chaud pour rester à la maison, sa femme était partie à la plage.

Il a décrit sa femme à son ami Georges **afin que** celui-ci puisse aider à la trouver.

Julien s'est tendrement approché d'une femme qu'il prenait pour Claudine. Alors celle-ci a tout de suite crié au secours.

Ils devaient prendre la fuite. Ils ne pouvaient même pas expliquer la situation.

Aussitôt que Julien s'est tendrement approché d'une femme qu'il prenait pour Claudine, celle-ci a crié au secours.

Ils devaient prendre la fuite **de sorte qu'ils** ne pouvaient même pas expliquer la situation.

Le crime qui venait du froid

Tâche

Les indices contre le voisin s'accumulaient. Ils ne pouvaient pourtant pas convaincre le commissaire.

Le commissaire n'arrivait pas à accepter les conclusions de son collègue. Celles-ci étaient pourtant assez plausibles.

Pour son collègue l'affaire était déjà réglée. Le commissaire continuait ses recherches.

Ce serait un crime? Alors on aurait dû retrouver l'arme du crime.

Au départ on croyait que c'était un crime. Mais c'était un accident dont le commissaire pouvait fournir la preuve.

Solution

Quoique les indices contre le voisin se soient accumulés, ils ne pouvaient pas convaincre le commissaire.

Bien que les conclusions de son collègue soient assez plausibles, le commissaire n'arrivait pas à les accepter.

Tandis que pour son collègue l'affaire était déjà réglée, le commissaire continuait ses recherches.

Si c'était un crime, on aurait dû retrouver l'arme du crime.

Contrairement à ce qu'on croyait au départ ce n'était pas un crime, mais un accident dont le commissaire pouvait fournir la preuve.

LE GERONDIF

La location de vacances

Tâche

Émilie pensait aux vacances qu'elle voulait passer dans le Périgord. Alors elle s'est rappelée que son amie Catherine lui avait donné une adresse près de Sarlat.

Ils ont reçu la réponse quelques jours après. Ils ont appris que la petite maison se trouvait au milieu d'un champ, loin de la route et de ses bruits.

Louis a regardé des photos de Sarlat. Il en a été satisfait.

Ils ont vu que la location n'était en fait qu'une partie de la ferme, sans fenêtre, sans électricité. Alors ils n'ont pas voulu y rester.

Solution

En pensant aux vacances qu'elle voulait passer dans le Périgord, Émilie s'est rappelée que son amie Catherine lui avait donné une adresse près de Sarlat.

En recevant la réponse quelques jours après, ils ont appris que la petite maison se trouvait au milieu d'un champ, loin de la route et de ses bruits.

En regardant des photos de Sarlat, Louis en a été satisfait.

En voyant que la location n'était en fait qu'une partie de la ferme, sans fenêtre, sans électricité ils n'ont pas voulu y rester.

Ils ont alors réclamé les arrhes, mais ils savaient très bien que la propriétaire refuserait de les leur rendre.

S'ils s'étaient suffisamment informés, ils ne se seraient pas fait duper.

Louis était prêt à faire du camping. C'est comme ça qu'il a sauvé les vacances.

Ils ont alors réclamé les arrhes **tout en sachant** que la propriétaire refuserait de les leur rendre.

En s'informant suffisamment ils ne se seraient pas fait duper.

Louis a sauvé les vacances **en étant** prêt à faire du camping.