



**DER STELLENWERT DES
FRANCAIS FAMILIER UND PARLE
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Schriftliche Hausarbeit
gemäß § 30 LPO I

eingereicht am 31.03.2010 im WS 2009/2010

bei **Prof. Dr. Christine Michler**
Akademische Direktorin der Didaktik
der romanischen Sprachen und Literaturen

von **Anne Schwarz**
Lehramt an Gymnasien, Französisch und Latein
10. Fachsemester, Matrikelnummer: 1448522
Hornthalstraße 8, 96047 Bamberg
Telephon: 0951/2097877
anne.schwarz.365@web.de

Inhaltsverzeichnis

- 1 Hauptfragestellungen der Didaktik
- 2 Innersprachliche Diversität des Französischen
 - 2.1 Mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit als Unterrichtsziele
 - 2.2 Die Norm als Richtschnur
 - 2.3 Varietäten und Register des Französischen
 - 2.3.1 *français standard*
 - 2.3.2 *français cultivé ou soigné*
 - 2.3.3 *français populaire*
 - 2.3.4 *français familier*
 - 2.3.5 Sondersprachen: *Argot, Verlan, Jugendsprache*
 - 2.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit
 - 2.5 Charakteristika des *français familier* und *parlé*
 - 2.5.1 Grammatik
 - 2.5.2 Lexik und Semantik
 - 2.5.3 Pragmatik
 - 2.5.4 Aussprache
- 3 Quel français enseigner?
 - 3.1 Historischer Abriss der Fremdsprachendidaktik
 - 3.2 Fachprofil Französisch heute
 - 3.3 Lehrpläne
 - 3.4 Resümee der fachwissenschaftlichen Diskussion
 - 3.4.1 Relevanz der Registervielfalt im Sprachunterricht
 - 3.4.2 Die Norm als Maßstab zur Sanktionierung von Fehlern
 - 3.4.3 Varietäten im deutschen und französischen Schulunterricht
 - 3.4.4 Varietäten an der Hochschule
 - 3.4.5 Auswahl der Lerninhalte
 - 3.4.6 Überlegungen zur didaktischen Aufbereitung des *français parlé*
 - 3.4.7 Fazit

- 4 *français familier* und *français parlé* in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache an bayerischen Gymnasien
 - 4.1 Vorstellung der Lehrwerksreihen *Découvertes* und *À plus!*
 - 4.1.1 *Découvertes*
 - 4.1.2 *À plus!*
 - 4.2 Anteil mündlicher und schriftlicher Sprachrealisierung im Lehrwerk
 - 4.3 Systematische Vermittlung und Wiederholung von Redemitteln
 - 4.4 Authentizität der Sprache
 - 4.5 Audiolinguale Arbeitsmaterialien
 - 4.6 *mots familiers* – umgangssprachlicher Wortschatz
 - 4.6.1 Kennzeichnung von *mots familiers* in den Lehrwerken
 - 4.6.1.1 *À plus!*: *Liste des mots* (lektionsbegleitend)
 - 4.6.1.2 *À plus!*: *petit dictionnaire allemand-français* und *liste alphabétique des mots* (alphabetisch)
 - 4.6.1.3 *Découvertes*: *Vocabulaire* (lektionsbegleitend)
 - 4.6.1.4 *Découvertes*: *liste des mots* und *Wortliste* (alphabetisch)
 - 4.6.2 Vergleich von *À plus!* und *Découvertes*
 - 4.6.3 Prozentualer Anteil der *mots familiers* am Gesamtwortschatz
 - 4.7 Fazit
- 5 Unterrichtsgespräch in einer 11. Klasse zum Thema Registervielfalt im Französischunterricht
 - 5.1 Darstellung des Gesprächsverlaufes
 - 5.2 Fazit
- 6 Zusammenfassung
- 7 Literaturverzeichnis

1 Hauptfragestellungen der Didaktik

Ein Kernelement der Didaktik besteht darin, sich immer wieder mit folgenden Fragen zu konfrontieren: Welche Inhalte sollen ausgewählt werden? Was soll dem Lerner vermittelt werden? Wie soll diese Vermittlung stattfinden? Mit welchen Methoden? Nicht zuletzt stellt sich auch die Frage: Wozu soll sich der Lerner mit den ausgewählten Inhalten auseinandersetzen? Welche kurz-, mittel- und langfristigen Lernziele werden angestrebt? Selbstverständlich wird sich der Fremdsprachenunterricht nicht damit zufrieden geben, rein sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. Auch wenn diese zweifellos im Mittelpunkt stehen, werden sicherlich auch kulturelle, bzw. interkulturelle, historische, ökonomische und andere Aspekte berücksichtigt.

Anders als beim ungesteuerten Spracherwerb (z.B. der Muttersprache), bei dem der Lerner von Anfang an mit der Totalität aller sprachlichen Erscheinungen konfrontiert ist, spielt beim gesteuerten Fremdsprachenlernen in der Schule (oder anderen Institutionen) die Auswahl und Aufbereitung des Stoffes eine große Rolle. Der Lerner soll schrittweise an die ihm fremde Sprache herangeführt werden und seinen Wissensschatz sukzessive aufbauen und erweitern. Bei dieser Art der progressiven Vermittlung leisten gut strukturierte Lehrwerke dem Lehrer eine wichtige Hilfe bei der Unterrichtsplanung und ihre Zuhilfenahme ist aus dem heutigen Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken, mag auch der Unterricht ohne Schulbuch zum Teil in der Fachliteratur diskutiert werden. Die im Laufe des Schuljahres zu behandelnden Themen werden in der Regel durch das Lehrwerk vorgegeben, das natürlich auf den geltenden Lehrplan abgestimmt sein muss, um überhaupt für den Schulunterricht zugelassen zu werden. Die Abschaffung der 13. Jahrgangsstufe an bayerischen Gymnasien im Zuge der G8-Reform machte eine Umverteilung des Stoffes auf die einzelnen Jahrgangsstufen und dementsprechend die Erstellung neuer Lehrwerke erforderlich. Bevor dies geschehen kann, sind die beteiligten Autoren gefordert, zunächst Antworten auf die eingangs gestellten Fragen zu finden. Welche grammatischen Phänomene sollen aufgenommen werden? Wie umfangreich darf der Wortschatz ausfallen? Durch welche Art von Übungen kann das Lernen abwechslungsreich gestaltet werden? Diese und viele weitere Fragen gilt es zu klären. Für das Fach Französisch lautet eine der vorrangigsten Fragen aber: *Quel français enseigner?* Die Überlegung, welches Französisch zu unterrichten sei, wird den

Laien sicherlich verwundern, setzt sie doch die Existenz mehrerer „Französische“ voraus. Wer sich allerdings etwas näher mit der französischen Sprache befasst, wird schnell feststellen, dass es tatsächlich mehrere Arten des Französischen gibt, die sich nicht unerheblich voneinander unterscheiden. Dass beispielsweise ein Unterschied zwischen geschriebenem und gesprochenem Sprachgebrauch besteht, wird jeder nachvollziehen können; dies gilt schließlich für viele andere Sprachen gleichermaßen. Ebenso verhält es sich mit regionalen oder soziokulturellen Abweichungen. Im Falle des Französischen ist die Diskussion um sprachliche Varietäten und die verschiedenen Register besonders lebendig und eng an den Begriff der Norm geknüpft.

In Anlehnung an dieses Charakteristikum des Französischen ist es Ziel dieser Arbeit, in einem ersten theoretischen Teil die derzeit gebräuchlichen Termini zur Klassifizierung der unterschiedlichen Ausprägungen des Französischen vorzustellen und sie, soweit dies möglich ist, voneinander abzugrenzen. Dabei wird auch auf die problematische Unterscheidung zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit eingegangen werden.

An die Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen des heutigen Französisch schließt sich ein Resümee von Beiträgen aus didaktischen Zeitschriften, die der Frage nachgehen, welches Französisch gelehrt werden soll.

Im dritten Abschnitt wird untersucht, ob und inwiefern sich die vorgestellten Varietäten des Französischen in ihrer Vielfalt in den Lehrwerken tatsächlich niederschlagen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Untersuchung des Wortschatzes hinsichtlich umgangssprachlicher Vokabeln.

Zuletzt sollen Schüler und Lehrer selbst zu Wort kommen. Dazu wird ein im Rahmen dieser Arbeit durchgeführtes Unterrichtsgespräch vorgestellt, das nach den Wünschen, Vorlieben und Interessen der Schüler bezüglich des angebotenen Französischunterrichts im Allgemeinen sowie der Beschäftigung mit unterschiedlichen Registern und Varietäten im Besonderen fragt.

2 Innersprachliche Diversität des Französischen

2.1 Mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit als Unterrichtsziele

Welche Lernziele verfolgt der Fremdsprachenunterricht heute?¹ Den Einflüssen der Soziolinguistik ist es zu verdanken, dass sich die Zielrichtung in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr auf die „Kommunikative Kompetenz“² ausrichtete. Hierbei liegt der Fokus darauf, den Lerner zu befähigen, sich in unterschiedlichen Situationen sowohl verständlich zu machen, als auch an ihn gerichtete Äußerungen v.a. von Muttersprachlern verstehen und darauf reagieren zu können. Kurz gesagt soll der Lerner die Kompetenz erwerben, möglichst viele Situationen sprachlich zu meistern.³ Dabei ist korrektes, fehlerfreies Sprechen, das dem eines Muttersprachlers möglichst nahe kommt, zwar wünschenswert, aber nicht oberstes Gebot. Das Hauptkriterium ist vielmehr die praktische Anwendung der gelernten sprachlichen Mittel.⁴ Wenn nun also die Verständigung als wichtigstes Ziel des Fremdsprachenlernens feststeht, stellt sich als nächstes die Frage, welche Art des Französischen am besten geeignet sei, die geforderten Kompetenzen beim Schüler hervorzubringen. Denn dass gerade das Französische eine große Bandbreite an sprachlichen Varietäten und unterschiedlichen Registern entfaltet, ist bekannt und wird jedem schnell deutlich, der sich eine gewisse Zeit in Frankreich aufgehalten hat, oder bei anderen Gelegenheiten mit authentischen Sprechsituationen konfrontiert war.

In den folgenden Kapiteln sollen zunächst die verschiedenen Varietäten und Register des Französischen und der in diesem Zusammenhang unverzichtbare Begriff der Norm vorgestellt werden, bevor im Anschluss daran die Diskussion um die Frage „*Quel français enseigner?*“ näher beleuchtet wird.

¹ Hierzu sei auch auf Kapitel 3.2 Fachprofil Französisch heute verwiesen.

² Königs 1983: 8.

³ Ebd.: 10.

⁴ Ebd.: 9f.

2.2 Die Norm als Richtschnur

Keine Gesellschaft kommt ohne Normen aus. Sie regeln unser Verhalten oder versuchen dies zumindest. Sie wollen Anhaltspunkte dafür geben, wie gesellschaftlich akzeptiertes Verhalten auszusehen hat. Sie können auf „expliziten Vereinbarungen oder stillschweigenden Übereinkünften“⁵ beruhen, oder schriftlich fixiert sein. Entweder sind sie historisch gewachsen und haben sich im Laufe langer Zeitabschnitte herausgebildet oder sie wurden von einer Autorität künstlich festgesetzt. Normen existieren in sämtlichen Bereichen des täglichen Lebens. Unterscheiden lassen sich technische, soziale, ethische und nicht zuletzt sprachliche Normen. Gerade in der Linguistik blickt der Begriff der Norm auf eine lange Diskussion zurück, an der sich viele namhafte Wissenschaftler beteiligten, unter denen vor allem Saussure und Coseriu, und für die Didaktik Stourdéz zu nennen sind.

Um den abstrakten Begriff der Norm verständlicher zu machen, seien zunächst zwei Definitionen angeführt: Eine kürzere von Gadet und eine ausführlichere von Müller.

„Norme: effet de la standardisation qui incite à sacraliser la forme de langue préconisée comme la meilleure façon de parler et surtout d’écrire.“⁶

„Unter Norm (...) im Allgemeinen versteht man

- a) eine Vorschrift, ein Richtmaß oder eine auf ein Urteil, das Allgemeingültigkeit beanspruchen kann, gestützte Erwartung (bzw. ein Bündel von Vorschriften, Richtmaßen, derartigen Erwartungen), wie eine bestimmte Sache, ein Sachverhalt, ein Verhalten beschaffen sein soll;
- b) eine Sache, einen Sachverhalt, ein Verhalten, die/der/das solchen Vorschriften, Richtmaßen oder Erwartungen entspricht, Vorschriften und Richtmaße, die etwas regeln, «normieren», sind normativ. Sachen, Sachverhalte und Verhaltensweisen, die ihnen oder der begründeten Erwartung entsprechen, sind normengerecht, normenkonform, normal; was ihnen widerspricht, ist normwidrig, anormal.“⁷

In Gadets stichwortartiger Definition der Norm kommt bereits zum Ausdruck, dass diese noch immer eng mit der Vorstellung einer guten, reinen und schönen Sprache verbunden ist. Streng genommen ist die Norm aber nur ein „Subregister neben den anderen

⁵ Königs 1983: 2.

⁶ Gadet 2007: 175.

⁷ Müller 1975: 216.

Subregistern⁸ und nicht per se besser oder schlechter als die anderen Register. Nach und nach verbreitet sich diese Erkenntnis. Im Schulunterricht gilt die Norm aber noch immer als Richtschnur und Maßstab für Fehlerkorrektur und Benotung. Sie dient, um Müllers Definition aufzugreifen, zur Unterscheidung zwischen normenkonformen und damit als richtig akzeptierten und normenwidrigen und damit als falsch deklarierten Formen. In der Diskussion um die Frage, ob eine strikte Orientierung an einer (festgesetzten) Norm im Schulunterricht angemessen und in einer pluralistischen Gesellschaft überhaupt noch zeitgemäß ist, erscheint es unabdingbar sich zu vergegenwärtigen, dass tatsächlich mehrere Normen existieren. Müller⁹ unterscheidet individuelle, soziale, statistische und präskriptive Normen. Daneben nennt er auch eine relative und eine absolute Norm, auf die hier allerdings nicht näher eingegangen werden soll. Krämer stellt darüber hinaus all diesen Normen die diversen stilistischen Register des Französischen zur Seite.¹⁰ Der Versuch, aus diesen Normen eine einzige Norm des Französischen schlechthin zu synthetisieren, ist utopisch, auch oder gerade weil „individuelle, präskriptive und statistische Norm ineinandergreifen und zugleich auseinanderfallen“¹¹. Was ist nun aber unter individueller, statistischer und präskriptiver Norm zu verstehen?

Die individuelle Norm variiert von Sprecher zu Sprecher, sie ist ein jeweils verschiedener Idiolekt oder „*usage personnel*“¹² jedes Einzelnen und steht der sozialen Norm gegenüber, die synonym als kollektive oder Gemeinschaftsnorm bezeichnet wird.

Die statistische Norm fragt danach, was am häufigsten verwendet wird, also nach dem Sprachgebrauch wie er realiter vorliegt, ohne die Frage zu berücksichtigen, wie er sein soll. Die statistische Norm kann daher auch als Gebrauchs- oder Ist-Norm bezeichnet werden und entspricht in etwa dem *français commun, usuel, courant*.¹³ Da dies die gebräuchlichsten Register des Französischen sind, ließe sich hier die Forderung ableiten, im Schulunterricht eben diese statistische Norm zu verwenden. Sie kommt dem real vorherrschenden Sprachgebrauch am nächsten. Die Position der präskriptiven Norm als alleiniges Bewertungskriterium wäre demnach zu überdenken, zumal sie stets ein Konstrukt war.

⁸ Müller 1975: 220 und 224.

⁹ Ebd.: 223.

¹⁰ Krämer 1993: 228.

¹¹ Müller 1975: 223.

¹² Ebd.: 224.

¹³ Ebd.: 228.

Im Unterschied zur statistischen Norm legt die präskriptive Idealnorm fest, wie etwas sein soll, ohne dabei unbedingt zu berücksichtigen, wie es derzeit mehrheitlich ist. Dies gilt für Aussprache- und Orthographieregeln, wie für die Verwendung von Anglizismen oder bestimmter Modi (man denke an den immer seltener auftretenden *subjonctif*) – um nur einige Beispiele zu nennen. Als präskriptive Norm gilt, was „durch normative Akte reguliert und in einer Sprachgemeinschaft verbindlich erklärt“¹⁴ wurde. Müller geht der Frage nach, wer diese Außensteuerung der Sprache lenkt.¹⁵ Was als verbindliche Norm zu gelten hat, wird von Sprachwissenschaftlern (Grammatikern und Lexikographen), Institutionen wie der *Académie française*, oder vom Staat selbst durch Gesetze festgelegt.

Ohne Zweifel bringt es zahlreiche Vorteile, wenn innerhalb einer Sprachgemeinschaft klar bestimmt werden kann, was als sprachlich richtig und falsch zu beurteilen ist und wenn dies in anerkannten Nachschlagewerken, wie z.B. *Le bon usage* von Grevisse, für jeden zu recherchieren ist. Die Festsetzung einer präskriptiven Norm ist allerdings nicht problemlos. Denn bis die Diskussion um Normenkonformität eines bestimmten Ausdrucks abgeschlossen ist, hat sich die Problematik längst weiterentwickelt oder ein ganz neues Problem aufgetan. Die Festsetzung einer Norm hinkt der sprachlichen Realität naturgemäß immer hinterher.¹⁶ Dieses Spannungsverhältnis zwischen sprachlichem Soll und sprachlichem Ist bringt Müller auf den Punkt:

„Grundlage der präskriptiven Norm ist immer ein Sprachmodell, das sich von der Vergangenheit herleitet, ihr Ziel, die Gegenwart und Zukunft der Sprache zu korrigieren.“¹⁷

Welche konkreten Mittel der *Académie française* zur Verfügung stehen, um ihrem staatlichen Auftrag der Sprachpflege nachzukommen, soll an dieser Stelle ausgespart bleiben. Wichtiger für die Thematik dieser Arbeit, den Stellenwert der Umgangssprache im Französischunterricht, ist die Problematisierung des Normbegriffs im 20. Jahrhundert, die sich bereits im 19. Jahrhundert abzeichnete.¹⁸ Die Position der präskriptiven Norm ist in den letzten Jahrzehnten ins Wanken geraten. Da sich ihre Legitimierung durch die

¹⁴ Müller 1975: 232.

¹⁵ Ebd.: 236-237.

¹⁶ „Die präskriptive Norm des Französischen ist (...) immer in gewissem Sinn veraltet.“ Ebd.: 239.

¹⁷ Ebd.: 240.

¹⁸ „Nach der Mitte des 19. Jahrhunderts (...) wird der Niedergang des *Bon Usage* von Philosophen und Literaten zunehmend beklagt.“ Thiele-Knobloch 1981: 159.

Bindung an eine soziale Oberschicht und ein Bildungsbürgertum nur noch schwer aufrecht erhalten lässt, muss verstärkt die statistische Norm in den Blick genommen werden, um überhaupt eine präskriptive Norm formulieren zu können. Die Überlegung, wie gesprochen und geschrieben werden soll, rückt näher an die Frage, wie die Mehrheit der Frankophonen tatsächlich spricht und schreibt. Daher erscheint die Prognose, dass sich die künstlich geschaffene oder zumindest vertiefte Kluft zwischen *bon usage* und *usage*, zwischen Soll und Ist in Zukunft wieder schließen oder doch verringern wird, durchaus glaubhaft.¹⁹

Dass der Normbegriff der Linguistik nicht eins zu eins auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts übertragbar ist, darauf verweist Königs in seiner Publikation *Normenaspekte des Fremdsprachenunterrichts*. Er hält fest, der Begriff der Norm dürfe nicht auf seine „linguistischen Aspekte“²⁰ verkürzt werden, sondern müsse gezielt auf seine Verwendung in der Fremdsprachendidaktik untersucht werden.

2.3 Varietäten und Register des Französischen²¹

Obwohl das Französische sicherlich eine der Sprachen ist, die am präzisesten normiert sind, ist es dennoch nicht als „ein einziges System“²² zu begreifen, sondern als das Zusammenspiel „aus vielen regional (diatopisch), soziokulturell (diastratisch) und stilistisch (diaphasisch) unterschiedlichen Systemen“²³. Angesichts dieser sprachlichen Vielfalt stellt sich wiederum die Frage, ob sich der Fremdsprachenunterricht auf eines dieser Systeme allein konzentrieren sollte, und wenn ja auf welches, oder ob jedes dieser Systeme einbezogen werden muss. Zu den diatopischen Unterschieden, die im Französischen ohnehin geringer ausfallen als beispielsweise im Deutschen, wo sich eine unüberschaubare Zahl an regionalen Dialekten findet, die teilweise von Ort zu Ort variieren können, bemerkt Thiele-Knobloch, dass „Dialekte und mundartliche Varietäten

¹⁹ Müller 1975: 243.

²⁰ Königs 1983: 1.

²¹ Der Oberbegriff Varietät umfasst Dialekte (diatopisch), Soziolekte (diastratisch) und verschiedene stilistische Register (diaphasisch).

²² Geckeler/Dietrich 2003: 49.

²³ Ebd.: 49.

(...) natürlich und selbstverständlich für aktives Sprechen“²⁴ eines Nicht-Muttersprachlers ausscheiden. Sie begründet dies sehr überzeugend damit, dass selbst ein Muttersprachler nicht ernsthaft versuchen würde, einen anderen Dialekt zu imitieren („ein Berliner z.B. wird sich auch nicht plötzlich schwäbisch ausdrücken wollen (und können)“²⁵). Die Grenze zum Humoristischen und Komischen ist hier schnell überschritten, das legt auch die Vielzahl an kabarettistischen Mundartparodien nahe.

Was diastratische Unterschiede angeht, so ist festzuhalten, dass diese aufgrund der soziodemographischen Veränderungen heute nicht mehr so tief greifend sind, wie vielleicht noch vor 50 Jahren.²⁶ Sprachliche Phänomene, die ursprünglich nur in den sozial benachteiligten Schichten zu finden waren, sind mittlerweile auch in andere Schichten eingegangen. Wenn heute auch Akademiker Wörter aus dem *français populaire* oder selbst aus dem *Argot* verwenden, bedeutet dies allerdings noch lange nicht, dass sie diese situationsindifferent gebrauchen würden. Wenn schichtspezifische Differenzen im Sprachgebrauch zunehmend verschwinden, so sind diaphasische Unterschiede durchaus von Bedeutung. Ihnen kommt die größte Relevanz in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und seine Ziele zu. Denn dieser soll, wie bereits erwähnt, auf eine Vielzahl an Situationen vorbereiten, und zwar sowohl auf solche, in denen immer noch die präskriptive Norm als Richtschnur Gültigkeit besitzt (etwa die Abfassung einer wissenschaftlichen Hausarbeit im Studium, oder eines *commentaire personnel* in der gymnasialen Oberstufe), als auch auf Situationen, in denen nicht ausschließlich *français standard* verwendet wird, sondern auch andere stilistische Register, wie z.B. *français familier*. Da Auslandsreisen in den letzten Jahrzehnten immer leichter und kostengünstiger wurden und sich daher für die Lerner häufiger die Möglichkeit ergibt, die Fremdsprache im Land selbst anzuwenden, ist es durchaus hilfreich, auch umgangssprachliche Register zu beherrschen.²⁷ Nicht nur Reisen ermöglichen den direkten Kontakt zu Muttersprachlern, sondern auch die modernen Kommunikationsmittel, die ebenfalls kostengünstiger und vor allem wesentlich schneller

²⁴ Thiele-Knobloch 1981: 166.

²⁵ Ebd.: 166.

²⁶ s. dazu 2.3.3 *français populaire*.

²⁷ „Schüler und besonders Lehrerstudenten müssen mit umgangssprachlichen und dabei auch mit familiären Registern vertraut gemacht werden, denn ihre Kontakte sind im heutigen Europa und in der übrigen Welt glücklicherweise nicht mehr nur neutral oder formell.“ Thiele-Knobloch 1981: 161.

geworden sind. Doch auch in der medial schriftlichen Kommunikation²⁸, wie z.B. im Chat oder beim Email-Verkehr haben umgangssprachliche Formen längst Einzug gehalten, worauf der Fremdsprachenlerner vorbereitet werden muss, wenn man den Anspruch aufrechterhalten will, auf möglichst viele Situationen des täglichen Lebens vorzubereiten. In den folgenden Kapiteln sollen die wichtigsten Register vorgestellt und in ihren sprachlichen Eigenheiten charakterisiert werden. Als Orientierungs- und Ausgangspunkt wird zunächst das *français standard* behandelt, dem sich die stilistischen Abweichungen nach oben (*français soigné* oder *cultivé*) und unten (*français populaire* und *français familier*) anschließen. Von den unteren Registern wird zuerst das *français populaire* erläutert, weil zwischen letztgenanntem und *français cultivé* der größte Sprung liegt, und es viele Phänomene hervorgebracht hat, die sich heute auch im *français familier* finden, das im Anschluss ausführlicher behandelt wird.²⁹ Zuletzt wird ein kurzer Exkurs über Sondersprachen (Jugendsprache, *Argot*, *Verlan*) angefügt.

*français cultivé/soigné/
choisi/soutenu*

NORME

*français courant/
usuel/commun*

français familier

français populaire

*français vulgaire/
argotique*

2.3.1 *français standard*

Eine Definition der unterschiedlichen Varietäten des Französischen läuft meist darauf hinaus, sie in Abweichung vom Standard zu bestimmen, der sich wiederum am besten ex negativo festsetzen lässt: „il (le standard) n’est ni le français régional, ni l’oral, ni le populaire“³⁰. Da derartige Zirkelschlüsse wenig ergiebig sind, erscheint ein weiteres Ausgreifen und eine detailliertere Vorstellung der einzelnen Register sinnvoll.

Bevor in den folgenden Kapiteln auf die Begrifflichkeiten *cultivé*, *courant*, *familier*, *populaire* etc. eingegangen wird, seien zunächst noch einige Worte zum Terminus *standard* angeführt. Gadet beschreibt *standard* als künstliches Endprodukt eines Regulierungsprozesses, der maßgeblich vom Staat oder anderen Institutionen, die über

²⁸ s. dazu 2.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

²⁹ Für nebenstehendes Schema vgl. Müller 1975: 184.

³⁰ Gadet 2007: 114.

ausreichend Autorität verfügen, gesteuert bzw. beeinflusst wird.³¹ Diesen Prozess, dessen Ziel darin besteht, feste Sprachregeln herauszubilden, nennt sie *standardisation*.³² Standardisierung wiederum kann als „réduction de la variation“³³ nach dem Ausschlussprinzip verstanden werden, d.h. sie zielt darauf ab, nur eine bestimmte Form als korrekt gelten zu lassen, wohingegen alle anderen Formen verworfen werden. Eine strikte qualitative Unterteilung in stilistisch gute, gewollte gegenüber schlechten, zu vermeidenden Ausdrucksformen wird heute heftig diskutiert. An die Stelle des unverrückbaren Standards mit seinem Alleingültigkeitsanspruch tritt mehr und mehr die Vorstellung einer Gleichwertigkeit der verschiedenen Varietäten. Die Annahme, es gebe ein so genanntes gutes Französisch, das vor den Einflüssen des schlechten Französisch geschützt werden müsse, wird abgelöst von der Ansicht, dass ‚anders‘ nicht mit ‚schlechter‘ gleichzusetzen ist. Zudem entpuppt sich die Existenz eines allgemeingültigen, universalen Standards als Mythos.³⁴ Lange Zeit war man davon ausgegangen, es gäbe so etwas wie eine Sprache in Reinform, die sich in Nachschlagewerken wie *Le bon usage* festhalten ließe. Dabei vernachlässigte man die Tatsache, dass jegliche Sprachproduktion stark situationsabhängig ist und für ein Gespräch nicht dieselben Parameter gelten können wie für eine Doktorarbeit.³⁵

2.3.2 *français cultivé ou soigné*

Im Prinzip entspricht *français cultivé*, das synonym auch als *soigné*, *choisi*, *tenu* oder *soutenu* bezeichnet wird, ebenso wenig der Norm wie das *français populaire*, mit dem Unterschied, dass letzteres eine Abweichung nach unten darstellt, das *français cultivé* im Gegenzug jedoch noch über der Ebene der Norm angesiedelt und damit als qualitativ höchste Stufe des Französischen angesehen wird.³⁶ Müller weist darauf hin, dass diese sehr gehobene Stilebene nur von einer Minderheit der Muttersprachler aktiv beherrscht

³¹ „Standard: produit des interventions délibérées d’un État sur la langue, ou standardisation“. Gadet 2007: 176.

³² „Standardisation: processus de fixation auquel est soumise dans certaines conditions historiques une variété jouissant de prestige, de l’écriture, utilisée dans les activités sociales valorisées (codification, élaboration, grammatisation)“. Ebd.: 176.

³³ Ebd.: 114.

³⁴ Ebd.: 114.

³⁵ Ebd.: 114.

³⁶ Müller 1975: 209.

wird und ihre Anwendung auf bestimmte Situationen limitiert ist.³⁷ Sich im Alltag des *français cultivé* zu bedienen kann schnell „deplaziert“³⁸ und übertrieben wirken. Ein Nichtmuttersprachler kann also nicht nur durch einen allzu saloppen Sprachgebrauch negativ herausstechen, sondern auch durch einen gekünstelten Stil auffallen. Hier stellt sich erneut die Frage nach dem Stellenwert, der den unterschiedlichen Registern im Fremdsprachenunterricht zuerkannt werden muss. Zweifellos hat *français cultivé* noch immer seinen festen Platz in der Schule, z.B. im Lektüreunterricht der Oberstufe, wenn Molière, Racine, La Fontaine und andere *auteurs classiques* gelesen werden. Dabei stoßen die Lerner auf Formen und Vokabeln, die im täglichen Umgang gar nicht mehr oder nur äußerst selten vorkommen. Vor allem bei antiquiertem Wortschatz wie *ma bru*, *mamie* oder *céans*³⁹ darf es nur darum gehen, dass die Schüler diesen verstehen, nicht jedoch aktiv anwenden können.

2.3.3 *français populaire*

In einem Interview⁴⁰ über den aktuellen Zustand des Französischen formulierte Claude Duneton, der sich als Lehrer, Schriftsteller und Sprachhistoriker immer wieder mit neueren und neuesten Tendenzen des Französischen auseinandersetzt, sehr pointiert: „Je dois vous annoncer une chose: le français populaire n'existe plus“⁴¹. Er hält den Terminus, der aus dem späten 19. Jahrhundert⁴² stammt, für nicht mehr zeitgemäß.⁴³ Ursprünglich bezeichnet *français populaire* die Sprache des einfachen Volkes, der Unterschicht, des Arbeitermilieus. Müller liefert eine sehr treffende Charakterisierung dieses Registers:

„In der Gegenwart des 20. Jh.s ist das français populaire ein subsprachliches Register, das von der Masse der Franzosen getragen wird, die 1. im allgemeinen nur Volks- oder Mittelschulbildung besitzen, und/oder 2. die Sprache unreflektiert, unkontrolliert und nur für die Kommunikation des Augenblicks einsetzen, und/oder 3. sich keinen anderen Normen als den dem aktuellen Status

³⁷ Müller 1975: 209.

³⁸ Ebd.: 209.

³⁹ Beispiele aus Molière: *Le Tartuffe ou l'imposteur*.

⁴⁰ Das Interview wurde von Meißner durchgeführt, der im Folgenden daher als Autor der Quelle genannt wird.

⁴¹ Meißner 1999: 124.

⁴² Gadet 2007: 115.

⁴³ „je me suis aperçu que l'appellation, je dirais classique, traditionnelle du français populaire n'a plus de raison d'être“. Meißner 1999: 123.

der Subsprache selbst immanenten unterwerfen (brauchen), die sich als Erfahrungsregeln der Sprachpraxis im täglichen Umgang bewähren.“⁴⁴

Als einer der ersten Linguisten, die sich systematisch mit dieser Varietät des Französischen beschäftigten ist Henri Bauche zu nennen. In seiner 1920 erschienenen und seitdem mehrmals wieder aufgelegten Publikation *Le langage populaire. Grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple de Paris. Avec tous les termes de l'argot usuel*⁴⁵ unternimmt er den Versuch, die lautlichen und lexikalischen Besonderheiten festzuhalten.⁴⁶ Der Zusatz *tel qu'on le parle dans le peuple de Paris* verweist schon darauf, dass *français populaire* an eine bestimmte Gruppe von Sprechern – eben das einfache Volk in Paris – gebunden und nicht mit *français familier* gleichzusetzen ist, obwohl es gewiss Überschneidungen gibt. Duneton vertritt nun die Ansicht, dass sich der ehemals treffende Ausdruck *français populaire* im Zuge des soziodemographischen Wandels überlebt habe, da er sowohl der sozialen als auch der sprachlichen Realität von heute nicht mehr gerecht werde. Mit der Verlängerung der Schulpflicht in den 50er Jahren – zunächst bis zum 14., dann bis zum 16. Lebensjahr seien auch die Arbeiterkinder umfassender ins Bildungssystem einbezogen worden. Hatten diese Kinder vorher die Schule in der Regel schon früh verlassen, um in die Lehre zu gehen oder zum Unterhalt der Familie beizutragen, wurden sie nun wesentlich stärker und länger von der normierten Sprache des Schulunterrichts geprägt und kamen mit dem *français populaire*, wie es in den kleinen Handwerksbetrieben oder Fabriken gesprochen wurde, viel weniger in Berührung.⁴⁷ Wenn Duneton das *français populaire* für tot erklärt, meint er damit das *français populaire* wie es zu der Zeit vorhanden war, als der Begriff geprägt wurde. Er räumt allerdings ein, dass die sprachlichen Phänomene, die es charakterisieren, nicht einfach verschwunden sind, sondern ins *français familier* über- und darin aufgingen. Daher lohnt ein kurzer Blick auf die lexikalischen und grammatikalischen Besonderheiten des *français populaire*. Auf eine ausführlichere Beschreibung wird an dieser Stelle jedoch verzichtet, da sich viele typische Merkmale des *français populaire* mit denen des *français familier* und *parlé* decken.⁴⁸

⁴⁴ Müller 1975: 195.

⁴⁵ Bauche 1951.

⁴⁶ Da technische Möglichkeiten wie Tonbandaufnahmen zu dieser Zeit noch nicht entwickelt oder viel zu kostspielig waren, handelt es sich hierbei in der Regel um schriftliche Transkriptionen mündlicher Aussagen.

⁴⁷ Meißner 1999: 123.

⁴⁸ S. dazu 2.5 Charakteristika des *français familier* und *parlé* und 2.3.4 *français familier*.

Wer meint, *français populaire* sei sprachlich ärmer oder simpler als Standardfranzösisch, der zieht vorschnelle Schlüsse. *Français populaire* kann aufgrund seiner zahlreichen Hyperkorrektismen und seines reichen expressiven Vokabulars durchaus als ziemlich komplex angesehen werden.⁴⁹ Die festzustellende Vereinfachung des Konjugationssystems hingegen darf als sehr ökonomisch betrachtet werden, da sie einer reibungslosen Kommunikation keinesfalls abträglich ist, sondern sie sogar erleichtert, weil die Sprecher nicht lange nach der richtigen Form zu suchen brauchen.⁵⁰

Der große Nachteil des *français populaire* besteht allerdings darin, dass es als Sprache der sozial schwächeren Klassen markiert ist, so dass jeder, der sich dieses Registers bedient, Gefahr läuft, schnell als ungebildet zu gelten.⁵¹ Dadurch disqualifiziert sich *français populaire* als pädagogische Leitlinie. Es ist klar, dass sich der Unterricht nicht allein an dieser Art des Französischen ausrichten darf. Denn welcher Schüler möchte, wenn er endlich ins Ausland fährt, um dort seine Sprachkenntnisse anzuwenden, nachdem er viel Zeit und Mühe in das Erlernen der Fremdsprache investiert hat, als ungebildet, oder gar frech und unhöflich abgestempelt werden, weil er sich in der Schule eine Art des Sprechens angewöhnt hat, die im Land selbst nicht überall, d.h. nicht in allen Situationen und nicht in allen Schichten akzeptiert ist.

2.3.4 *français familier*

Unter *français familier* ist, wie in der obigen Abbildung schematisch angedeutet, ein Sprachregister zu verstehen, dass mit der Norm keinesfalls deckungsgleich ist, ihr jedoch näher steht als das *français populaire*.⁵² Müller bezeichnet es sehr treffend als „das Register der zwanglosen Unterhaltung in Familie, Beruf, Alltag, unter Bekannten und Nahestehenden, die sich des Französischen ohne Kontrolle, aber – im Gegensatz zu Sprechern des *français populaire* – auch ohne gravierende Distanz zum „guten“, will sagen regelkonformen Gebrauch bedienen“⁵³. *Français familier* verfügt demnach über ein breites Anwendungsspektrum und ist daher in Bezug auf didaktische Überlegungen

⁴⁹ Kenemer 1982: 44.

⁵⁰ Ebd.: 44.

⁵¹ Ebd.: 44.

⁵² Müller 1975: 204.

⁵³ Ebd.: 204.

besonders interessant, ist es doch eines der obersten Ziele des Fremdsprachenunterrichts, den Schüler auf möglichst viele Gesprächssituationen adäquat vorzubereiten.⁵⁴ Da die meisten Schulbuchlektionen an Begebenheiten aus den oben angeführten Bereichen Familie, Beruf und Alltag orientiert sind, scheint sich eine Einbeziehung des *français familier* für den Schulunterricht anzubieten. Inwiefern es tatsächlich in den derzeit gültigen und zugelassenen Lehrwerken Berücksichtigung findet, soll in Teil 4 dieser Arbeit genauer untersucht werden. *Français familier* scheint für viele, jedoch bei weitem nicht alle Gelegenheiten geeignet. Mag es für den privaten und alltäglichen Gebrauch passend sein, empfiehlt sich bei offiziellen Anlässen oder dem Schriftverkehr – gerade wenn es sich beim Adressaten um eine höher gestellte Person handelt – eine stärkere Orientierung an der Norm.⁵⁵ Diese Grundregel darf immer noch ihren Anspruch auf Gültigkeit erheben, auch wenn heute selbst in Reden bei öffentlichen Veranstaltungen Tendenzen in Richtung *français familier* oder *populaire* zu erkennen sind und die Bindung an die Norm aufgelockert ist.

Français familier bewegt sich zwischen der Ebene der Norm und der des *français populaire* und kann sich je nach Sprecher und Situation mehr der oberen oder unteren Ebene zuneigen.⁵⁶ Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass bei der Überlegung, welches Französisch den Schülern vermittelt werden soll, bzw. an welchem Register man sich zu orientieren habe, unbedingt darauf zu achten sei, dass der Lerner sich mit den ihm beigebrachten Sprachkenntnissen nicht unfreiwillig und unverschuldet blamiert, weil er sich im Ton bzw. im Register vergriffen hat. Diese Gefahr ist bei *français familier* so gut wie ausgeschaltet, da es nicht schichtspezifisch, sondern in allen Bevölkerungsteilen akzeptiert ist.⁵⁷

⁵⁴ S. dazu 2.1 Mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit als Unterrichtsziele.

⁵⁵ Müller 1975: 204.

⁵⁶ „Von den unteren Subnormregistern aus gesehen, ist das *français familier* eine Art durch Erziehung und Sprachbewusstsein veredeltes *français populaire*, von den oberen Registern aus beurteilt, eine permissive Gebrauchsnorm der legeren Kommunikation.“ Müller 1975: 204.

⁵⁷ Müller 197: 204f.

2.3.5 Sondersprachen: *Argot*, *Verlan*, Jugendsprache

Nachdem die wichtigsten Register des Französischen vorgestellt wurden, wird nun noch kurz auf Sondersprachen wie *Argot*, *Verlan* und Jugendsprache eingegangen, da auch diese für den Schulunterricht interessant sein können.⁵⁸ Das in Kapitel 2.3 abgebildete Schema weist auf der untersten Stufe das *français vulgaire* oder *argotique* auf. Diese Bezeichnungen werden häufig synonym verwendet, auch wenn sie nicht völlig deckungsgleich sind. Wichtiger als die präzise Unterscheidung von *vulgaire* und *argotique* ist jedoch die Abgrenzung dieses untersten Registers zu *français populaire*. Letzteres wurde bereits definiert als die Sprache des einfachen Volkes, die zum einen Einflüsse aus dem *Argot* aufnahm und zum anderen selbst auf das *français familier* abfärbte. Als eigenständige Sprache hat *Argot* viel an Bedeutung verloren, seit es im 19. Jahrhundert als Geheimsprache der Gauner und Kriminellen entwickelt wurde, um sich untereinander verständigen zu können, ohne dass dabei Informationen an Außenstehende, d.h. nicht Eingeweihte dringen konnten, selbst wenn diese mithörten. Kennzeichnend für *français vulgaire* bzw. *argotique* ist eine Fülle an drastischen, in anderen Registern tabuisierten Ausdrücken und Schimpfwörtern. Auch hier ist es ratsam, den Lerner darauf hinzuweisen, wie diese Ausdrücke von Muttersprachlern aufgefasst werden und in welchem Grade sie belastet sind. So wirkt beispielsweise *Je m'en fiche!* weniger schockierend als *Je m'en fous!*. Gleichwohl ist es angebrachter dem Lerner *Cela / Ça m'est égal* an die Hand zu geben.⁵⁹

Als zweite Sondersprache sei an dieser Stelle das sogenannte *Verlan* angeführt, das sich vom Standardfranzösisch primär durch seine Lexik unterscheidet. Sein Wortschatz besteht aus Wörtern, die nach einem bestimmten Schema umgebaut wurden. Vereinfacht erklärt wird ein Wort zuerst in seine einzelnen Silben zerlegt, diese dann umgestellt und wieder zu einem neuen Wort zusammengesetzt. Dabei wird die Aussprache des Wortes und nicht seine Orthographie zugrunde gelegt. Auch die Bezeichnung *Verlan* selbst basiert auf dem Vertauschen von Silben. Sie kommt von *l'envers* (*len – vers* → *ver – lan*). Von Belang ist das *Verlan*, da einige Ausdrücke in das

⁵⁸ Siehe dazu 5. Unterrichtsgespräch in einer 11.Klasse zum Thema Registervielfalt im Französischunterricht.

⁵⁹ S. dazu 4.6 *mots familiers* – umgangssprachlicher Wortschatz.

français familier übergegangen sind und von vielen Franzosen im Alltag verwendet werden.⁶⁰ Dazu einige Beispiele:

<i>femme</i>	→ <i>meuf</i>
<i>flic (mot argotique)</i>	→ <i>keuf</i>
<i>arabe</i>	→ <i>beur</i>
<i>fête</i>	→ <i>teuf</i>

Jugendsprache ist für den Schulunterricht schon deshalb besonders interessant, da die Fremdsprachenlerner meist im selben Alter sind wie die jugendlichen Muttersprachler, die sich dieser Sondersprache bedienen und sie ständig weiter entwickeln. Daher soll ihr an dieser Stelle mehr Platz eingeräumt werden als den anderen Sondersprachen.

Im Unterschied zu den Termini *Argot* und *Verlan*, scheint bei dem Begriff Jugendsprache sofort klar zu sein, was darunter zu verstehen ist: Eben die Art und Weise zu sprechen, wie sie unter Jugendlichen vorherrscht. Bei näherem Hinsehen tun sich jedoch mehrere definitorische Schwierigkeiten auf, u.a. die Frage, welches Alter als Jugend gelten darf. Zudem erscheint es problematisch, Jugendsprache allein oder hauptsächlich an das Alter zu binden und andere Faktoren wie soziale Herkunft und Bildungsgrad zu vernachlässigen.⁶¹

Zu allen Zeiten und in allen Kulturen versuchten Jugendliche sich einerseits von der hinter ihnen liegenden Kindheit und andererseits von der Welt der Erwachsenen, in die sie noch nicht vollständig eingetreten sind, abzugrenzen.⁶² Dies geschieht über Rituale (z.B. spezielle Begrüßungsformen), die Kleidung, und auch über die Sprache. Da Jugendliche schnell für Neuerungen aller Art zu begeistern sind und sie in vielen Bereichen flexibler sind als Erwachsene, verwundert es nicht, dass auch die Jugendsprache in ständigem Wandel begriffen ist. Trotz oder gerade wegen dieser Unstetigkeit wird ihr eine Vorreiterrolle hinsichtlich des Sprachwandels attribuiert.⁶³ Auch wenn Jugendsprache, bzw. ihre Sprecher, bewusst neu und andersartig erscheinen will⁶⁴ und durchaus

⁶⁰ In der Jugendsprache finden sich noch mehr verlanisierte Worte als im *français familier*, das von allen Altersgruppen gesprochen wird.

⁶¹ „La dénomination même de « langue des jeunes » est problématique, car la catégorisation purement démographique dissimule une question sociale, voire ethnique.“ Gadet 2007: 120.

⁶² Ebd.: 120.

⁶³ „la langue des jeunes soulève donc des questions, qui se présentent de façon paradoxale : on leur prête un rôle d’initiation des changements, alors que leurs façons de parler sont stigmatisées, particulièrement instables et en constant renouvellement“. Ebd.: 121.

⁶⁴ „Les locuteurs, utilisateurs ou non de la langue des jeunes, ont le sentiment de quelque chose de massivement nouveau“. Ebd.: 125.

innovatives Potential beinhaltet, trifft man bei genauerer Untersuchung der sprachlichen Phänomene auf die selben Muster, die auch in anderen Varietäten, wie *français populaire* oder *familier* auftreten: Entlehnung (z.B. *bled* aus dem Arabischen oder *cool* aus dem Englischen), Verkürzungen (Apokopen wie *biz* für *business*, *prof* für *professeur*, *ados* für *adolescents* und Aphäresen wie *blème* für *problème*, *zic* für *musique*), Doppelung von Silben (z.B. *zonzon* für *prison*), oder Metonymien (z.B. *casquette* für *contrôleur*).⁶⁵

Mit der Ausbreitung der neuen Medien erschloss sich der Jugendsprache, die früher v.a. in der medial mündlichen Kommunikation verwendet wurde, ein neues Anwendungsfeld. Viele Jugendliche schreiben in Emails, im Chat oder in SMS so, wie sie sprechen und halten sich nicht an orthographische Regeln. Im Französischunterricht kann es sehr motivierend wirken, den Schülern solche von Jugendlichen geschriebenen Texte, vorzulegen und sie rätseln zu lassen, was sich hinter der vom Standard zum Teil stark abweichenden Schreibung verbergen könnte.⁶⁶ Dass diese Art Nachrichten zu verfassen auf den privaten Bereich beschränkt ist und sich nicht für den Einsatz in der Schulaufgabe eignet, werden die Schüler leicht einsehen, schließlich schreiben auch deutsche Jugendliche an ihre Freunde anders als in einer benoteten Arbeit. Die Gefahr, die Schüler könnten sich falsche, d.h. nicht dem Standard entsprechende Schreibweisen angewöhnen, ist vergleichsweise gering und wird durch den positiven Effekt der Motivation durch authentische Materialien aufgewogen.

Manchen Erwachsenen erscheint die Jugendsprache als verroht und verarmt.⁶⁷ Doch sollte man sich nicht sofort abschrecken lassen von dem härteren Umgangston, der unter Jugendlichen herrscht.⁶⁸ Zudem fungiert Sprache unter Jugendlichen auch als Ventil für Aggressionen, die sich sonst in körperlicher Gewalt manifestieren könnten.⁶⁹ Was den Vorwurf der Spracharmut angeht, so stimmt es zwar, dass sich *la langue des jeunes* lexikalisch auf das beschränkt, womit die Jugendlichen im Alltag zu tun haben, beachtet man jedoch die Vielzahl an Synonymen, die häufig nebeneinander existieren, so gerät der Vorwurf ins Wanken.⁷⁰

⁶⁵ Nicolas 2005: 51.

⁶⁶ s. dazu 5. Unterrichtsgespräch in einer 11. Klasse zum Thema Registervielfalt im Französischunterricht.

⁶⁷ Nicolas 2005: 52.

⁶⁸ „les malentendus entre adultes et jeunes autour de l’usage de la langue: là où les premiers voient de la grossièreté et des incivilités, les jeunes revendiquent une façon propre de s’exprimer, sans particulière intention de choquer“. Gadet 2007: 127.

⁶⁹ „les mots deviennent des armes“. Nicolas 2005: 52.

⁷⁰ Ebd.: 52.

Angesichts der starken Präsenz der Jugendsprache im Alltag der französischen Muttersprachler in vielen Bereichen (Kommunikation unter Freunden, Musik, Fernsehen, Zeitschriften), ist es gerechtfertigt und sinnvoll, ihr im Fremdsprachenunterricht einen Platz⁷¹ neben dem *français standard* einzuräumen, das natürlich die Grundlage bleiben muss.⁷²

2.4 Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Nachdem die verschiedenen stilistischen Varietäten und Register des Französischen kurz vorgestellt wurden, bleibt nun zu klären, wo sich das so genannte *français parlé* situieren lässt. Häufig werden die Termini *français parlé* und *français familier* nicht klar voneinander abgegrenzt oder sogar miteinander vermischt. Dabei liegt auf der Hand, dass die Art der Übermittlung (mündlich vs. schriftlich) nicht an das Niveau der sprachlichen Äußerung gekoppelt ist.⁷³ Spätestens seit Koch und Oesterreicher⁷⁴ mit der Einführung der Parameter *medial* (mündlich/phonisch vs. schriftlich/graphisch) und *konzeptionell* (Nähe vs. Distanz) ein tragfähiges Unterscheidungssystem lieferten, fällt die Unterscheidung leichter. Medial Schriftliches steht nicht automatisch stilistisch höher oder ist immer qualitativ „besser“, d.h. grammatikalisch korrekter oder in der Wortwahl ausgefeilter als medial mündlich vorgebrachte Äußerungen. Ein einleuchtendes Beispiel hierzu: Man stelle dem medial schriftlichen Einkaufszettel oder der Notiz an einen Freund den medial mündlichen Vortrag eines Universitäts-Professors oder eines Nachrichtensprechers gegenüber. Neben dem Kriterium des Mediums gilt es eben auch das der Konzeption zu beachten.

Dies trifft in verstärktem Maße für die Kommunikation unter Verwendung neuer technischer Möglichkeiten wie Internet und Mobiltelefon zu. Sprachlicher Austausch im

⁷¹ s. dazu 3.3 Lehrpläne.

⁷² „il est fondamental que l'école et les enseignants acceptent de donner une place, à côté du français standard, à cette culture qui ne pourra que profiter d'une étude consciente et approfondie, guidée par des enseignants qui sauront montrer à leurs élèves la pauvreté **et** la richesse, la violence **et** le désespoir que recèle leur nouvelle langue, sans pourtant chercher à les démunir“. Nicolas 2005: 52.

⁷³ „les habitudes courantes font qu'on identifie « français parlé » et « français familier ». Il est pourtant évident que le type de réalisation, écrite ou orale, n'a rien à voir, techniquement, avec le « niveau » de langue, et qu'on peut écrire du français que les puristes appellent « relâché », tout comme on peut oraliser du français académique“. Blanche-Benveniste 1983: 24. Und „Der mediale Aspekt (...) hat (...) nichts mit der sprachlichen Variation zu tun“. Kiesler 1995: 382.

⁷⁴ Koch/Oesterreicher 1990: 5-16.

Chat oder per SMS ist zwar klar medial schriftlich, aber konzeptionell (d.h. von der gedanklichen Struktur her) sehr oft nächsprachlich. Daran zeigt sich, dass zwischen den Parametern graphisch und distanzsprachlich bzw. phonisch und nächsprachlich zwar Affinitäten bestehen, aber ebenso die Kombination graphisch und nächsprachlich bzw. phonisch und distanzsprachlich möglich ist. Einige Beispiele dazu:

graphisch und distanzsprachlich:	Aufsatz in einer wissenschaftlichen Zeitschrift
phonisch und nächsprachlich:	Gespräch unter Freunden
graphisch und nächsprachlich:	Email, Brief oder Notiz an einen Freund
phonisch und distanzsprachlich:	Rede vor einem Gremium

Dennoch hält sich hartnäckig das Vorurteil *langage parlé* sei *français familier* gleichzusetzen.⁷⁵ Gesprochene Sprache besteht jedoch keinesfalls ausschließlich aus umgangssprachlichen Elementen, auch wenn diese in ihr häufiger anzutreffen sind als in der Schriftsprache. Lange Zeit galt *français parlé* als Synonym für minderwertiges Französisch.⁷⁶ Daraus lässt sich erklären, warum die Wissenschaft ihm zunächst wenig Beachtung schenkte, wie Culioli 1983 in seinem Aufsatz *Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ?* beklagt. Zu Beginn seiner wissenschaftlichen Forschungen wurde *français parlé* allenfalls als Nebenaspekt bei Studien zum Begriff des Standards berücksichtigt.⁷⁷ Mittlerweile habe sich die Lage vollständig gewandelt, wenn auch nicht unbedingt gebessert, bemerkt Culioli weiter. Das Interesse der Linguistik an *français parlé* sei zwar geweckt, es fehle aber noch immer an ernsthaften Studien.⁷⁸ Nun sind seit der Publikation des zitierten Aufsatzes gut 26 Jahre vergangen und auf dem wissenschaftlichen Buchmarkt existiert eine Fülle an guten Werken über die gesprochene Sprache. Im Rahmen dieser Zulassungsarbeit wird nicht versucht, diese vollständig abzubilden, vielmehr soll aufgegriffen werden, was unter *français parlé* zu verstehen ist, wodurch es sich auszeichnet und in welcher Form es auftritt, und der Fokus dann verstärkt auf die Frage gerichtet werden, ob und inwiefern *français parlé* im heutigen Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielt.

⁷⁵ Blanche-Benveniste 1983: 25.

⁷⁶ „Le français parlé était du français mal tourné, qui tournait mal.“ Culioli 1983: 292.

⁷⁷ Ebd.: 291.

⁷⁸ Ebd.: 292.

In unserem Kulturkreis werden schriftlich festgehaltene Texte traditionell höher bewertet als mündlich überlieferte.⁷⁹ Vieles, z.B. geschäftliche Zusagen, besitzt für uns erst volle Gültigkeit, wenn wir es sprichwörtlich „schwarz auf weiß“ haben. Die Erfindung der Schrift gilt uns als Grundvoraussetzung unserer Kultur im Allgemeinen und der Wissenschaft im Besonderen. Daher erklärt sich die Tendenz auch im Schulalltag Schriftliches stärker zu gewichten als Mündliches. Dies zeigt sich am deutlichsten in der Notengebung. Mündliche Beiträge im Unterrichtsgespräch, die so genannten Mitarbeitsnoten, wurden zusammen mit den 'Abfragenoten' und den Ergebnissen der Stegreifaufgaben zusammengefasst und den schriftlich erzielten Noten der Schulaufgaben gegenübergestellt. Die Gesamtnote errechnete sich im Verhältnis eins zu drei, wodurch die 'schriftlichen Noten' stärker gewichtet wurden. Gerade für die kommunikative Ausrichtung des Sprachunterrichts erscheint diese Konvention nachteilig und wurde daher überdacht. Die Aufwertung der Mündlichkeit im Französischunterricht zeigt sich unter anderem daran, dass seit einiger Zeit die Option, eine der Schulaufgaben in mündlicher Form abzuhalten, von immer mehr Lehrkräften umgesetzt wird.

Tatsächlich handelt es sich beim so genannten 'Schulfranzösisch', das sich – wie der Begriff schon erahnen lässt – der authentischen Sprache immer nur annähern kann, meist um oralisierte Schriftsprache.⁸⁰ Oft drücken sich Ausländer, die die Fremdsprache schon gut beherrschen, sie jedoch bisher nicht im Land selbst gesprochen haben, viel gewählter aus, als es ein Muttersprachler in dieser Situation tun würde. Das mag zum Teil an dem Bemühen liegen, sich im Ausland höflich zu verhalten, aber auch daran, dass der Sprachunterricht zum Großteil mit schriftlichen Materialien arbeitet und die so erworbenen Sprachkenntnisse im Gespräch bisweilen hyperkorrekt wirken. Was nun aber das *français parlé* kennzeichnet und welchen sprachlichen Besonderheiten man im Gespräch mit Muttersprachlern begegnet, wird im folgenden Kapitel aufgezeigt.

⁷⁹ „les textes importants sont des textes écrits, et, qui plus est, dans des langues de culture dont l'oralité a disparu; d'où le privilège accordé à la manipulation grammaticale, à la lecture et à la rédaction“. Culioli 1983: 294.

⁸⁰ „l'étude de la grammaire permet d'apprendre à écrire correctement (graphie; syntaxe), l'utilisation d'exemples écrits ne peut que renforcer l'apprentissage (analyse; dictée; rédaction). Le parlé ne sera alors que l'espace de liberté orale prévu par l'emploi du temps, ou sera de l'écrit oralisé (résumés appris par cœur; récitations).“ Ebd.: 295.

2.5 Charakteristika des *français familier* und *parlé*

„Mit «*français familier*» wird ein qualitatives Register bezeichnet, das der Norm näher kommt als das *français populaire*. Es ist primär das Register der zwanglosen Unterhaltung in Familie, Beruf, Alltag, unter Bekannten und Nahestehenden, die sich des Französischen ohne Kontrolle, aber – im Gegensatz zu Sprechern des *français populaire* – auch ohne gravierende Distanz zum «guten» (= regelkonformen) Gebrauch bedienen. Man hat es überwiegend mit einem *français parlé* zu tun, das den sprachlichen Verkehr in einer Atmosphäre gewisser Vertraulichkeit und Nonchalance kennzeichnet, das daher nicht soziologisch gebunden ist, wenngleich es eher bei den oberen und den gebildeteren mittleren Schichten zu Hause ist, als bei den unteren.“⁸¹

Auch wenn *français parlé* nach dieser Definition nicht ganz dasselbe bedeutet wie französische Umgangssprache, so sind doch die Überschneidungen ihrer spezifischen Merkmale signifikant. Im Grunde genommen stellt das *français parlé*, wie bereits erwähnt, keine Varietät, sondern „eine Modalität der Kommunikation“⁸² dar und ist primär dadurch bestimmt, dass es gesprochen und nicht geschrieben ist. Unbestreitbar ist jedoch, dass die gesprochene Sprache in den meisten Fällen Merkmale aufweist, die sich auch für die Umgangssprache konstatieren lassen. Daher fragt Kiesler zu Recht „*Français parlé* = französische Umgangssprache?“. Das Ergebnis seiner Arbeit liefert auf diese Frage zwar eine Absage⁸³, er räumt jedoch ein, dass sich die beiden Begriffe sehr nahe kommen. Aus diesem Grunde darf ihm zufolge eine Liste der Merkmale des gesprochenen Französisch, wie sie exemplarisch von Koch und Oesterreicher vorgestellt wurde, auch zur Charakterisierung der Umgangssprache herangezogen werden. Seine Verwendung des deutschen Begriffs Umgangssprache für die Untersuchung des Französischen muss allerdings als problematisch angesehen werden, da sich zwangsläufig die Frage auftut, welches Register (*français familier, courant, populaire* etc.) abdeckt, was im Deutschen mit Umgangssprache gemeint ist. Kiesler ordnet Umgangssprache den „diaphasisch bedingten Varietäten oder «Sprachstilen» bzw. *Registern*“⁸⁴ zu. Umgangssprache ist also situationsgebunden (diaphasisch) und nicht etwa schichtspezifisch (diastatisch) oder auf eine Region beschränkt (diatopisch). Jeder Sprecher verfügt über eine Umgangssprache. Es gibt daher nicht die eine Umgangssprache. Kiesler betont, „daß die Umgangssprache

⁸¹ Müller 1975: 204.

⁸² Kiesler 1995: 381.

⁸³ „Zusammenfassend kann man die im Titel gestellte Frage eindeutig beantworten: das ‘gesprochene Französisch’ ist nicht die französische Umgangssprache.“ Ebd.: 400.

⁸⁴ Ebd.: 381.

gemeinsamer Besitz aller Mitglieder einer Sprachgemeinschaft⁸⁵ ist. Mit dieser kommt er der Beschreibung des *français familier* sehr nahe. Hier liegt der Anknüpfungspunkt für diese Arbeit, die Lehrwerke sowohl im Hinblick auf die Berücksichtigung von gesprochenem Französisch (*français parlé*) als auch von *français familier* untersuchen will. Eine strikte Trennung der beiden Termini erscheint im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand weder möglich noch sinnvoll. Im Folgenden werden typische grammatikalische und lexikalische Merkmale⁸⁶ vorgestellt und mit Beispielen veranschaulicht, die sowohl für *français parlé* als auch für *français familier* gelten.

In Anlehnung an Koch/Oesterreicher⁸⁷ und Müller⁸⁸ werden zunächst grammatische und syntaktische, dann lexikalische und semantische Charakteristika sowie typische Gesprächsphänomene wie Pausen behandelt und zuletzt auf Aspekte der Aussprache Rücksicht genommen.

2.5.1 Grammatik

Untersucht man *français parlé* und *français familier* hinsichtlich ihrer Abweichungen vom Standardfranzösischen, lässt sich generell feststellen, dass sich Neuerungen eher im Lexikon ergeben denn in grammatischen Strukturen. Die Grammatik ist als System beständiger und verhält sich starrer als die Lexik, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass grammatische Formen, die vom Standard abweichen, schneller als Fehler gelten als Variationen im Wortschatz.⁸⁹ Diese werden ebenso wie Abwandlungen der Aussprache (s. 2.5.4) eher toleriert. Nichtsdestoweniger lassen sich eine Reihe von grammatischen Besonderheiten für Umgang- und gesprochene Sprache festhalten.

Auffällig ist die Reduzierung der Modi und Tempora, die nicht nur für das Französische, sondern auch in anderen Sprachen zu beobachten ist. So fehlen *passé simple* und *passé antérieur* nahezu komplett in der gesprochenen Sprache und an die Stelle des *futur simple* tritt in den meisten Fällen das *futur composé*. Das Präsens fungiert als mündliches

⁸⁵ Kiesler 1995: 359.

⁸⁶ Ebd.: 375.

⁸⁷ Koch/Oesterreicher 1990: 50-126 und 150- 165.

⁸⁸ Müller 1975: 204-209.

⁸⁹ „elle (la variation) est admise pour le lexique, tolérée dans le phonique (...); mais en grammaire, peu de divergence est acceptée, et si une forme n'est pas standard, elle est regardée comme une faute“. Gadet 2007: 114.

Erzähltempus auch für Handlungen, die in der Vergangenheit liegen. Die Anwendung des *subjonctif* wird stark eingeschränkt. Am häufigsten findet man ihn noch nach *vouloir que*, seltener schon bei Verben und Ausdrücken des Gefühls, des Zweifels und der Negation (*Je veux qu'il vienne*; aber: *C'est embêtant qu'il est pas là*; *Je crois pas qu'il est là*). Nach Konjunktionen, die normalerweise den *subjonctif* erfordern (*quoique, sans que, afin que*), wird stattdessen oft der *indicatif* gesetzt. Hinzu kommt, dass die Formen des *subjonctif imparfait* vollständig eliminiert und durch den *subjonctif présent*, das *conditionnel* oder das *imparfait* ersetzt werden.⁹⁰ Erhalten hat sich der *subjonctif (présent)* vor allem noch nach festen Wendungen wie *il faut que, avant que*.⁹¹ Auch im Deutschen besteht die Tendenz den Indikativ dem Konjunktiv vorzuziehen, z.B. in der indirekten Rede. Dieses schleichende Verschwinden des *subjonctif* ist keine völlig neue Erscheinung, sondern wurde schon 1927 von Martinon beobachtet.⁹² Nicht nur der *subjonctif* ist auf dem Rückzug. Blanche-Benveniste und Adam stellten bei der Untersuchung eines Textkorpus mündlicher Äußerungen fest, dass ein Großteil der darin auftretenden Verben nur über eine eingeschränkte Konjugation verfügt, also in der Praxis nicht mehr alle Formen gebräuchlich sind.⁹³

Bezüglich der Syntax sind eine Bevorzugung der Parataxe und die Unvollständigkeit von Sätzen festzustellen. Intonations- und *Est-ce que*-Fragen sind häufiger anzutreffen als Inversionsfragen.⁹⁴ Weitere Merkmale sind die Nichtbeachtung des *accord*⁹⁵ (*Elle s'est plaint. Elle s'y est mal pris. La boîte qu'il a ouvert. La lettre que j'ai écrit...*). In dem Bemühen um normkonformes Sprechen, kommt es mitunter zu Hyperkorrektismen, wie *Madame, je vous prends au sérieuse*. Auch lassen sich Kongruenzschwächen beobachten, wie z.B. *tout le monde sont bien amusés*⁹⁶, oder die Verwendung von *c'est...* vor einem Plural (*C'est eux, statt ce sont eux...*). Die *mise en relief* findet sich überhaupt recht häufig, um „Spontaneität, Affekt, Emphase und Konturierung“⁹⁷ auszudrücken:

⁹⁰ Müller 1975: 201.

⁹¹ Kiesler 1995: 388.

⁹² „les formes d'imparfait et de plus-que-parfait du subjonctif...sont vraiment très rares dans la langue parlée actuelle, comme le notait déjà Martinon en 1927“. Blanche-Benveniste 1999: 88.

⁹³ „pour une grande partie des verbes utilisés, la conjugaison est extrêmement réduite“. Ebd.: 88.

⁹⁴ Müller 1975: 206.

⁹⁵ Ebd.: 196.

⁹⁶ Die Konjugation des Verbs richtet sich hier nicht nach den grammatischen Regeln (*tout le monde* = Singular), sondern nach dem Sinn (*tout le monde* = alle = mehrere Personen = Plural).

⁹⁷ Müller 1975: 206.

*C'est moi qui ai fait ça.
C'est de mon frère que je parle.
C'est aujourd'hui qu'il est parti.
C'est bien ça qu'il veut?*

Die Auslassung des Verneinungspartikels *ne* in der Negation ist im ungezwungenen Umgangston nahezu zum Normalfall geworden. *Ne ... pas* wird zu *pas* verkürzt, *ne...rien* zu *rien*, *ne...jamais* zu *jamais*. Hinzu kommt, dass in einem Satz oft nicht nur die Verneinung verkürzt wird, sondern auch andere Satzglieder, wie z.B. Personalpronomen wegfallen können. Hierzu einige Beispiele⁹⁸:

*Je vais pas au marché
I(l) a rien dit
Faut pas le dire
Il vient jamais*

Die Auslassung eines Personalpronomens tritt auch im Deutschen in Ausdrücken wie *weiß nich(t)* vor. Ein Hinweis darauf kann den Schülern helfen, verkürzte Sätze wie *connais pas*, *chais pas* (= *je ne sais pas*), *chuis pas* (= *je ne suis pas*) etc. besser zu verstehen und eventuell sprachvergleichende Überlegungen anzustellen. Gleichwohl Personalpronomen manchmal ausfallen, lässt sich auch die gegenteilige Tendenz beobachten, nämlich die Verstärkung des Subjekts durch ein Personalmorphem⁹⁹:

*Moi je (ne) crois pas
ton père il m'a dit
les enfants ils sont partis
cette chose-là elle (ne) me plaît pas
ils ont raison, les gosses
Jacqueline et moi on va se marier
Nous on n'y peut rien*

Dieses Wiederaufgreifen des Subjekts bzw. dessen Vorwegnahme fällt unter die Segmentierungserscheinungen des *français familier*. Unterschieden werden dabei zwei Modelle, nämlich die Verschiebung der Verbalgruppe nach links (*le voisin, il est d'accord*) und die Verschiebung nach rechts (*il est d'accord, le voisin*).¹⁰⁰ Die weitere Aufteilung in Unterkategorien wie Segmentierung mit Substantiv, mit Pronomen etc. ist für die Anwendbarkeit im Schulunterricht sicherlich zu detailliert. Es erscheint jedoch durchaus angebracht, die Schüler auf diese Segmentierungserscheinungen und das mögliche Auftreten einer Rhema-Thema-Abfolge hinzuweisen, wobei auf spezielle Terminologie

⁹⁸ Müller 1975: 201.

⁹⁹ Ebd.: 206.

¹⁰⁰ Blasco-Dulbecco/Caddéo 2002: 41.

verzichtet werden kann. Denkbar wären dazu Übungen in Form von Lückentexten, um zu trainieren, welche Pronomen zu welchen Substantiven gehören:

_____, *il est très vieux.* → *Lui*
 _____, *je suis encore jeune.* → *Moi*

Viele Eigenheiten des *français familier* sind aus dem *français populaire* übernommen, wie z.B. die Angabe eines Besitz- oder Zugehörigkeitsverhältnisses mit *à* anstelle von *de* (*la poupée à ma fille, les fils au boulanger, le chapeau à moi*).¹⁰¹

2.5.2 Lexik und Semantik

Neben Unterschieden in der Aussprache und der Satzmelodie (auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll) weist vor allem die Wortwahl eine Äußerung als *familier* aus.¹⁰² Für viele Dinge, besonders für die des täglichen Lebens, gibt es im Französischen neben den offiziellen Bezeichnungen einen Parallelwortschatz. Als Beispiele seien nur einige genannt:

voiture – *bagnole*
agent – *flic*
maison – *baraqu*
livre – *bouquin*

Diese Doppelbezeichnungen¹⁰³ kommen zu einem großen Teil aus dem *Argot* oder *Verlan* und sind im Laufe der Zeit allmählich in den Sprachgebrauch breiterer Bevölkerungsschichten eingedrungen. Mit ihrer zunehmenden Verbreitung ging eine größere Akzeptanz einher.¹⁰⁴ Teilweise sind sich die Sprecher gar nicht mehr bewusst, dass es sich ursprünglich um *Argot*-Wörter handelte. Die Grenze zwischen *français argotique* und *français familier* ist in diesem Bereich daher verschwommen.¹⁰⁵ Müller fällt in seiner Formulierung „Auch lexikalisch ist das *français populaire* von heute das Französisch von morgen.“¹⁰⁶ zwar etwas überspitzt aus, trifft aber im Kern die Sache.

¹⁰¹ Müller 1975: 196.

¹⁰² Gadet 2007: 119.

¹⁰³ Teilweise erhält ein Gegenstand gleich eine ganze Reihe von synonymen Bezeichnungen, z.B. für *voiture* auch *chiotte, tire, caisse, tacot, bagnole, auto...* . Ebd.: 119.

¹⁰⁴ „Die Aufwertung, die die unteren Register erfahren haben (...) betrifft im wesentlichen die Lexik.“ Müller 1975: 188.

¹⁰⁵ Gadet 2007: 119.

¹⁰⁶ Müller 1975: 204.

Sprache befindet sich ständig im Wandel und der Lauf der Zeit hat gezeigt, dass Sprache in den selteneren Fällen bewusst von oben, d.h. von Regierungen und Institutionen geprägt wurde, sondern dass der Großteil der sprachlichen Veränderungen aus dem Volk und dessen Umgangssprache kam – man denke nur an die Entwicklung der romanischen Sprachen aus dem Vulgärlatein.¹⁰⁷ Veränderungen im Lexikon sind nicht nur zahlenmäßig häufiger als grammatische Veränderungen, erstere werden auch schneller in der Gemeinschaft der Sprecher akzeptiert.

Der Wortschatz des Französischen Substandards füllt ganze Bände. Als Beispiel sei hier die Publikation *Richesses lexicales du français contemporain* von Bernet/Rézeau kurz vorgestellt. Sie ist im Prinzip ein Wörterbuch oder eine Phraseologie für umgangssprachliche Ausdrücke und Wendungen. Der Eintrag zu einem Lemma gibt zunächst eine kurze Bedeutungserklärung, dann wird jeweils ein Zitat aus der Literatur (Nennung von Autor, Werk, Jahr, Seite) angeführt, in dem das entsprechende Wort Verwendung findet, meist wird noch erwähnt, wann der Begriff zuerst belegt ist bzw. wann er in Umlauf kam. Berücksichtigt werden nicht nur Worte, die nur im Substandard vorkommen, sondern auch Wörter des Standardfranzösischen, die in der Umgangssprache eine abweichende Bedeutung tragen. So bezeichnet das Wort *citron* im Standard eine saure Südfrucht, ist im Substandard jedoch ein Synonym für *cerveau*, *intelligence*, *tête*.¹⁰⁸ Oft sind es nicht die Wörter an sich, die speziell umgangssprachlich sind, sondern ihre Semantik, ihre Verwendung in einer bestimmten Bedeutung, die von der Norm abweicht.

Ein Blick auf die Morphologie erscheint besonders lohnend, da sich eine ganze Reihe von Wörtern, die in der Umgangssprache geläufig sind, durch bestimmte Wortbildungsmuster erklären lassen. Generell gilt, dass das *français parlé* nach Kürze strebt. Eine der wichtigsten Wortbildungsregeln ist daher die Apokope, bei der die letzte(n) Silbe(n) eines Wortes gestrichen und nur der Wortstamm stehen gelassen wird, an den zum Teil wieder ein Suffix oder einzelne Buchstaben angehängt werden. Hierzu einige Beispiele, die aus Alltag der Franzosen nicht wegzudenken sind: *un prof*, *les maths*, *bon aprèm*, *bon ap(p)*,

¹⁰⁷ Diesen Vergleich zieht auch Müller: „Die Tendenz zum übertreibenden, bildhaften, handfesten, gesteigerten Ausdruck erinnert, ordnet man sie in den Rahmen der Geschichte des Französischen, an das Vulgärlatein. In der Tat verhalten sich *français familier* und *français populaire* – auch als primär nur gesprochene Register – zum heutigen Normfranzösisch wie das Vulgärlatein der nachchristlichen Ära zum damaligen schriftsprachlichen Latein.“ Müller 1975: 209.

¹⁰⁸ Bernet/Rézeau 1995: 59.

un ado, un gars, la fac. Im Deutschen gibt es ganz ähnliche Abkürzungen, die den Muttersprachlern häufiger über die Lippen kommen als der Standardausdruck: *Uni, Bib, Ossi, Wessi, Demo*. Noch häufiger als die soeben angeführten Beispiele trifft man auf *ça* die Kurzform von *cela* oder die universal einsetzbaren „*passe-partout*-Wörter“¹⁰⁹ *truc* und *machin*.

Das Streben nach Kürze zeigt sich auch in zusammengezogenen Formen von Personalpronomen und Verb, wobei hier der Bereich der Ausspracheregeln berührt wird, auf den im nächsten Kapitel näher eingegangen wird. So wird *je suis* zu *chui*, *je ne sais pas* zu *chai pa*. Neben Verkürzungen und Umbenennungen (z.B. *bic* für *stylo bille*, *scotch* für *film adhésif*) lässt sich für *français parlé* und *familier* eine Vorliebe für übertreibende Vokabeln (*trop* statt *très*, *hyper-*, *super-*), bildhafte oder expressiv-affektive Ausdrücke (*zut*, *mince*) und Metaphern konstatieren.¹¹⁰ Diese erklärt sich durch die bereits erwähnte Affektbetontheit der Umgangssprache.¹¹¹ Einige Beispiele dazu:

*Français familier:**Un temps atroce**C'est affolant**Un amour d'un chapeau**C'est criminel de jeter ce vin**C'est un désastre**norme du français:**Un temps très mauvais**C'est inquiétant, effrayant**Un très joli chapeau**C'est déraisonnable...**C'est un malheur*

Typisch ist des Weiteren die Doppelung der „Intensivadverbien“¹¹² *très* und *beaucoup* (*il fait très très froid, il travaille beaucoup beaucoup*) bzw. die Substitution von *très* durch *trop*, die v.a. unter Jugendlichen gebräuchlich ist (*C'est trop bien, C'est trop fort*). Beim Umgang mit umgangssprachlichen Elementen im Fremdsprachenunterricht sollte beachtet werden, dass Nichtmuttersprachler oft nicht abschätzen können, wie stark Kraftausdrücke wirken oder wie tabubelastet sie sind.¹¹³ Bei ihrer Verwendung ist daher Vorsicht geboten.

¹⁰⁹ Koch/Oesterreicher 1990: 104.

¹¹⁰ Müller 1975: 208.

¹¹¹ „größere Lässigkeit und stärkere Affektbetontheit“ Lausberg 1982 zitiert nach Kiesler 1995: 384.

¹¹² Müller 1975: 208.

¹¹³ Dretzke 2005: 50.

2.5.3 Pragmatik

Ein charakteristisches Merkmal des *français parlé* ist außerdem das Auftreten von Pausen, Versprechern und „Gesprächswörter(n)“¹¹⁴ oder *régulateurs phatiques*. Die Erforschung von Gesprächspausen bildet einen eigenen Zweig der Linguistik, die Pausologie¹¹⁵. Unterschieden werden erstens stille Pausen, die frei von jeglicher stimmlichen Äußerung, ausgenommen Atmungsgeräuschen sind und zweitens durch kurze Morpheme gefüllte Pausen.¹¹⁶ Als dritte Kategorie werden manchmal Zögerungszeichen wie das Dehnen von Silben genannt.

Pausen haben mehrere Funktionen. Sie verlangsamen den Gesprächsverlauf und dienen dazu, Zeit zu gewinnen (*eh bien, eh ben, bon, alors, puis*). Einige Gesprächswörter werden bewusst gesetzt, um sich der Zustimmung oder der Aufmerksamkeit des Gegenübers bzw. des Gesprächspartners zu versichern (*non?, hm?, hein?, écoute, tu vois, vous voyez, tiens, tenez*). Daher werden sie auch Kontaktsignale genannt, da sie eine Verbindung zum Gesprächspartner herzustellen suchen. Um im Gegenzug dem Gegenüber die eigene Zustimmung anzudeuten, oder zu zeigen, dass man dem Gesagten folgt, wird oft *oui, ouais, hmhm, d'ac(cord)* oder *je vois* eingestreut.¹¹⁷ Diese Kontaktsignale sind vor allem auch in Telefonaten von Bedeutung, wo dies – anders als in einer *face-to-face*-Situation – nicht über die Mimik und Gestik (Blicke, Lächeln, Kopfnicken, Stirnrunzeln, usw.) signalisiert werden kann.¹¹⁸ Hinzu kommen Interjektionen, um Emotionen spontan auszudrücken (*ah, aie, oh là là, ouie, zut*), Korrektursignale, um an die eigene Meinung oder die des Gesprächspartners anzuknüpfen und das bereits Gesagte zu berichtigen, zu erweitern oder abzuändern (*enfin, bon, mais, en fait*), sowie Abtönungspartikel (*alors, donc, quand même*, vgl. im Deutschen *fei, halt, ja, schon, wohl*).

Typisch für die gesprochene Sprache sind auch Wortwiederholungen (*les...les...voitures*). Da dies jedoch universal in allen Sprachen vorkommt, wird der Lerner automatisch auf derartige Mittel zurückgreifen, um beim Sprechen Zeit zu gewinnen.

¹¹⁴ Koch/Oesterreicher 1990: 71.

¹¹⁵ Dretzke 2005: 49.

¹¹⁶ „La terminologie classique regroupe sous le terme de pauses les *pauses silencieuses* et les *pauses remplies* (en français l’item quasi-lexical *eah*), tandis qu’elle met dans une catégorie séparée les allongements d’hésitation.“ Campione 2004: 185.

¹¹⁷ Chanet 2004: 84.

¹¹⁸ Ebd.: 84.

Dretzke beleuchtet Phänomene des Sprechens aus didaktischer Perspektive. Seiner Meinung nach sind Pausen und Versprecher normal und natürlich – sowohl beim Muttersprachler als auch erst recht beim Nichtmuttersprachler. Pausen sollten dem Lerner also zugestanden werden, sowohl indem der Lehrer sie setzt, als auch den Schüler setzen lässt, das erste, um es ihm zu erleichtern, das Gehörte aufzunehmen, das zweite, um ihm Zeit zu geben, gedanklich und sprachlich zu ordnen, was er sagen möchte. Gerade bei mündlichen Prüfungen, so Dretzke, werde oft übersehen, dass sich geschriebene und gesprochene Sprache unterscheiden und daher ein gewisses Maß an Pausen, Versprechern, Wiederholungen und grammatischen Brüchen zugestanden werden muss. Neben dem Aspekt des Zeitgewinns und Zögerns haben Pausen weitere Funktionen: Sie können – bewusst gesetzt – die Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Wort, das vor oder nach dieser Pause steht, richten.¹¹⁹

In Hinblick auf Sprache im Unterricht stellt Dretzke fest, dass „bei Fremdsprachenlernenden gefüllte Pausen unterrepräsentiert sind“¹²⁰. Er erwähnt auch, dass es „unschön, fremd bzw. einfach falsch“¹²¹ klingt, deutsche Füllwörter in der Fremdsprache einzusetzen. Daher stellt sich die Frage, wie dem Lerner passende Füllwörter an die Hand gegeben werden können, um sich in der Fremdsprache frei und natürlich auszudrücken. Er hört sie beim Lehrer, er hört sie in Hörverständnisübungen, liest sie im Schulbuch, hört sie in Filmen, im Fernsehen, in Interviews. Natürlich muss darauf geachtet werden, dass eine mündliche Äußerung nicht nur noch aus Füllwörtern besteht.

2.5.4 Aussprache

Die bereits bei Syntax und Lexik angesprochene Tendenz des *français familier* und *parlé* zur Kürze, macht sich auch hinsichtlich der Aussprache bemerkbar. So werden Personalpronomen, v.a. unpersönliches *il*, häufig entweder ganz weggelassen, verkürzt

¹¹⁹ Dretzke 2005: 49.

¹²⁰ Ebd.: 49.

¹²¹ Ebd.: 49.

(*il* → *i*) oder mit dem darauf folgenden Verb verschmolzen.¹²² Für diese „Prestoformen“¹²³ seien hier einige Beispiele genannt:

tu sais → *tsais*
il n'y a pas de moyens → *iapamoyens*
je suis → *chui*
je ne le/la connais pas → *connais pas*
je ne comprends pas → *comprends pas*

Des Weiteren werden im *français familier* weit weniger Liaisons eingehalten, als es die Norm des Französischen vorgibt. So ist die lautliche Bindung nach *trop* sehr selten, ebenso bei Formen der 2. Person Singular wie *tu va(s) aller*. Festzustellen ist außerdem, das Ausfallen des *e caduc*.¹²⁴ Kiesler vergleicht dazu im Deutschen die Abwandlung von [ʔhaʔbʔn] über [ʔhaʔbm] zu [ʔhaʔm], oder von [ʔaʔbʔnt] zu [ʔaʔ(b)mt].¹²⁵ Die Kurzform *ça* kommt durch das Schwinden des [ʔ] in *cela* zustande.¹²⁶ Weitere Beispiele sind *j(e) vais*, *j(e) m(e) d(e)mand(e)*, *m(on)sieur*, *p(eu)t-êt(re)*, *j(e) t(e) l(e) rappell(e)rai*.

3 Quel français enseigner?

3.1 Historischer Abriss der Fremdsprachendidaktik

Die Diskussion um Inhalte, Ziele und Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts ist so alt wie er selbst. Daher zunächst ein schlaglichtartiger Rückblick über die didaktische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts:

Früher galt das Erlernen einer Sprache – egal ob Griechisch, Latein oder Französisch – als Bestandteil einer umfassenden Bildung im Sinne des Humboldtschen Ideals.¹²⁷ Sprachliches, historisches und literarisches Wissen hatten denselben Stellenwert und wurden auf der Grundlage geschriebener Texte vermittelt. Die Vermittlung der „modernen“ Fremdsprachen lehnte sich zunächst stark an den altsprachlichen Unterricht der Fächer Latein und Griechisch an und übernahm von diesem die Grammatik-

¹²² Kiesler 1995: 388.

¹²³ Ebd.: 389.

¹²⁴ Müller 1975: 200.

¹²⁵ Kiesler 1995: 387.

¹²⁶ Ebd.: 387.

¹²⁷ Meißner 1999: 157.

Übersetzungs-Methode.¹²⁸ Im Mittelpunkt stand dabei nicht die heute geforderte Kommunikationskompetenz, sondern die Fähigkeit geschriebene Textdokumente lesen, verstehen und interpretieren zu können. Bis ins 20. Jahrhundert lässt sich dieses Ungleichgewicht zu Ungunsten des mündlichen Ausdrucks verfolgen. Im Laufe der Zeit erwies sich diese Methode jedoch als unzureichend. Die Schüler sollten nicht nur im Rezipieren und Übersetzen von Texten geschult werden, sondern auch eigenständig sprachliche Äußerungen produzieren können, und zwar sowohl in schriftlicher, als auch in mündlicher Form. Um diese Ziele besser zu erreichen führte Viëtor die so genannte direkte Methode ein, die gesprochene Sprache im Vergleich zu früheren Lernkonzepten wesentlich stärker betont.¹²⁹ Damit setzte bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Tendenz ein, die sich im 20. Jahrhundert fort- und durchsetzen konnte.

Zahlreiche weitere didaktische Ansätze folgten, es würde jedoch zu weit führen sie im Rahmen dieser Arbeit alle aufzuzählen. Daher seien nur einige herausgegriffen, ohne den Wert der anderen Konzepte und Methoden schmälern zu wollen.

Eine große Neuerung stellte der Einsatz audiolingualer und später audiovisueller Medien dar, der ab den 40er Jahren in Amerika und ab den 50er Jahren in Europa in Mode kam und die Vermittlung authentischer Spracheindrücke wesentlich erleichterte.¹³⁰ Aus den neuen technischen Möglichkeiten ging in den 1970er Jahren das Sprachlabor hervor, das die äußeren Rahmenbedingungen für den Pattern-Drill bereitstellte, der die Anwendung grammatischer Strukturen erleichtern bzw. sprichwörtlich „einschleifen“ wollte, sich dabei auf Erkenntnisse der Lernpsychologie stützt und die Automatisierung bestimmter Sprachmuster zum Ziel hat. Schließlich erwies sich auch diese Methode als zu einseitig, da der Schüler darauf konditioniert wird, bei bestimmten Signalwörtern die entsprechende Zeit oder den richtigen Modus zu wählen, jedoch nicht dazu angeregt wird, sich selbstständig zu äußern. Das kreative Potential der Schüler wurde damit nicht genutzt.

Mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren erfolgte eine Neuausrichtung auf die anwendungsbezogene Sprechfertigkeit. Diese darf bis heute als eines der wichtigsten, wenn nicht als das wichtigste Ziel des Fremdsprachenunterrichts überhaupt angesehen werden.

¹²⁸ Michel 2006: 75.

¹²⁹ Ebd.: 75.

¹³⁰ Ebd.: 100f.

3.2 Fachprofil Französisch heute

Ein Blick in das Fachprofil¹³¹ Französisch verdeutlicht dies: Um die „Bedeutung des Fachs“ herauszustellen, wird als erster Punkt „die Kommunikation mit unserem Partnerland Frankreich (...), unseren anderen französischsprachigen Nachbarn und der Frankophonie in ihrer kulturellen Vielfalt“ genannt. Anschließend wird darauf verwiesen, dass Französischkenntnisse das Erlernen anderer, vornehmlich romanischer Sprachen, erheblich erleichtert. Erst als dritter Beweggrund für die Beschäftigung mit der französischen Sprache wird die Auseinandersetzung mit dem reichen kulturellen Erbe Europas angeführt, das von der französischen Kultur in Literatur, Philosophie, Wissenschaft und Kunst maßgeblich mit beeinflusst und geprägt wurde. Lebendiger Französischunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass er sich nicht damit begnügt, an die Errungenschaften der Vergangenheit zu erinnern, sondern auch aktuelle Entwicklungen beleuchtet. Daher wird im Fachprofil Französisch auch die Auseinandersetzung mit „Problemen gesellschaftlicher Randgruppen“ festgehalten - wobei man unweigerlich an die Aufstände in den *banlieues* französischer Großstädte erinnert wird. Die Beschäftigung mit der Sprache der Jugendlichen, die in diesen Vorstädten aufwachsen, kann dazu beitragen, ihre schwierige Lebenssituation zu erhellen, da ihre Sorgen, Zweifel und Ängste darin zum Ausdruck kommen.

Unter dem Stichwort „Ziele und Inhalte“ findet sich im Fachprofil eine explizite Stellungnahme zur Relevanz unterschiedlicher Register im Fremdsprachenunterricht:

„Die von den Schülern produktiv zu erlernende sprachliche Ausgangsnorm ist das *français standard*. Zudem üben sie sich im Verstehen wichtiger sozialer und regionaler Varianten des Französischen.“

Die Einbeziehung von sprachlichen Registern, die vom Standard abweichen, wie z.B. *français familier* und *français parlé*, erscheint auch für den Vergleich von „Gewohnheiten im Bereich von Familie und Alltagsleben“ sinnvoll. Bei der Beschäftigung mit diesem Aspekt soll explizit auch auf die „Pflege und Wertschätzung der eigenen Sprache“ (gemeint ist hier die französische Sprache) eingegangen werden. Hierbei bietet es sich an, sich bewusst zu machen, dass es nicht nur das eine Französisch gibt, sondern mehrere

¹³¹ Die direkten Zitate in Abschnitt 3.2 sind alle dem Fachprofil entnommen: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26370>.

Ausprägungen dieser Sprache. Bei dem Verweis auf unterschiedliche Varietäten wird ein umsichtiger Lehrer darauf achten, dass den Schülern die Fremdsprache nicht noch komplexer, schwieriger, ja unüberschaubar erscheinen wird. Um dem vorzubeugen, sollte der Schüler nicht sofort mit der gesamten Bandbreite der sprachlichen Varietäten und Register konfrontiert werden – die Auswahl der Lehrinhalte ist auch hier entscheidend. Allerdings ist z.B. die Einführung einiger umgangssprachlicher Wörter, die eine hohe Alltagsrelevanz aufweisen, denkbar und durchaus lohnend, vor allem zur Vorbereitung auf die ebenfalls im Fachprofil angemerkten „Begegnungen mit Jugendlichen aus dem Nachbarland“.

3.3 Lehrpläne

Eine der aufschlussreichsten Quellen, um mehr über die Ausrichtung und Gestaltung des Unterrichts zu erfahren, sind die Lehrpläne¹³², in denen die in den einzelnen Jahrgangsstufen zu behandelnden Themen festgeschrieben sind. Auch über die Relevanz der verschiedenen Register finden sich hier einige Bemerkungen. Als Grundlage wird immer wieder das *français standard* genannt. Für die 8. Jahrgangsstufe¹³³ wird angestrebt „bei Hör- und Hör-/Sehmaterial: einfache Texte im *français standard* aus vertrauten und jugendrelevanten Themenbereichen (zu) verstehen“¹³⁴. Die Schüler sollen allerdings auch „einige spontansprachliche Redemittel und häufig gebrauchte Strukturen des *français parlé*“¹³⁵ kennen lernen. Unter dem Stichwort Sprachreflexion heißt es, die Schüler sollen „weitere wichtige Unterschiede zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch erkennen“¹³⁶. Damit ist *français parlé* als Unterrichtsgegenstand eindeutig festgehalten, ebenso die Beschäftigung mit „jugendspezifische(n) Medien, Jugendkultur und Jugendsprache“¹³⁷.

¹³² Entsprechend der Fokussierung des Analyseteils dieser Arbeit (Kapitel 4) auf Lehrwerke für Französisch als 2. Fremdsprache, werden für diesen Abschnitt ebenfalls die Lehrpläne für Französisch als 2. Fremdsprache zitiert.

¹³³ Für die Jahrgangsstufe 6 sind im Lehrplan noch keine expliziten Hinweise auf *français familier* und *parlé* zu finden.

¹³⁴ Lehrplan Jahrgangsstufe 8 (Französisch als Fs2) <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26499>.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Ebd.

Die schon in den Anfangsjahren begonnene Auseinandersetzung mit *français familier* und *parlé*, sowie weiteren Varietäten und Registern, wird in der Oberstufe fortgeführt und vertieft. Im Lehrplan der Jahrgangsstufe 11/12 werden im Bereich Sprachreflexion folgende Fähigkeiten angestrebt:

- „adressaten- und situationsbedingte Unterschiede im Sprachgebrauch kennen“¹³⁸
- „neuere Entwicklungen des Französischen kennen wie Neologismen, regionale Sprachentwicklungen, Jugendsprache“¹³⁹
- „grammatische Strukturen und Lexik bestimmten Sprachniveaus bzw. Verwendungssituationen zuordnen“¹⁴⁰

Richtschnur ist und bleibt die „Norm des *français standard*“¹⁴¹, jedoch wird Wert darauf gelegt, Französisch sowohl in seiner schriftlichen, als auch in seiner mündlichen Form zu behandeln:

„Die Sprachreflexion macht den Schülern Erscheinungsformen und Gesetzmäßigkeiten bewusst, die zur Attraktivität und Lebendigkeit des gesprochenen und des geschriebenen Französisch beitragen.“¹⁴²

Bezüglich der Hörverstehensübungen und der mündlichen Sprachproduktion finden sich folgende Leitlinien:

„Die Schüler trainieren das Verstehen authentischer, nicht allein standardsprachiger Hör- und Hör-/Sehtexte unter zunehmend realitätsnahen Bedingungen. Ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit zeichnet sich in wachsendem Maße durch idiomatischen, flüssigen und situationsangemessenen Sprachgebrauch aus.“¹⁴³

Ein sogenannter situationsangemessener Sprachgebrauch setzt allerdings die bewusste Kenntnis unterschiedlicher diaphasischer Varietäten voraus. Wenn in obigem Zitat betont wird, dass die Schüler nicht nur mit standardsprachlichen Hörtexten in Berührung kommen sollen, so werden dadurch u.a. auch Dialekte und Jugendsprache mit eingeschlossen.

¹³⁸ Lehrplan Jahrgangsstufe 11/12 (Französisch als Fs1, Fs2, Fs3) <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26499>.

¹³⁹ Ebd.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Ebd.

3.4 Resümee der fachwissenschaftlichen Diskussion

Das wachsende Interesse der Sprachwissenschaft am Substandard mündete ab 1968 in die allmähliche Demokratisierung¹⁴⁴ der Wörterbücher in Frankreich – Lexikographen begannen nun auch umgangssprachliche Lexeme aufzunehmen. Für die fachdidaktische Diskussion zur Frage, welches Französisch, das heißt welche(s) Register man unterrichten sollte, war dies ein signalgebender Schritt. Denn die Erstellung von Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien, orientiert sich zwangsläufig immer am Inventar der großen Wörterbücher. Im Folgenden wird die Debatte, die hauptsächlich in sprachdidaktischen Zeitschriften geführt wurde, näher dargestellt und zusammengefasst. Hauptaugenmerk liegt dabei auf folgenden Punkten:

- Authentizität als Anspruch
- Norm und Fehlersanktionierung
- Relevanz diatopischer, diastratischer und diaphasischer Varietäten
- Einbezug substandardsprachlicher/umgangssprachlicher Register
- Differenzierung produktiver und rezeptiver Fähigkeiten
- Verhältnis von mündlicher und schriftlicher Spracharbeit
- Kommunikationskompetenz als Zielsetzung des Unterrichts

3.4.1 Relevanz der Registervielfalt im Sprachunterricht

Die Frage danach, welchen Platz unterschiedliche Register des Französischen im Fremdsprachenunterricht einnehmen, beantwortet Meißner mit folgender Einschätzung:

Der „Wunsch nach Lehrbarkeit der Zielsprache Französisch führt über die unumgängliche Diskriminierung sprachlicher Varietäten – Dialekte, Soziolekte, Idiolekte, markierte Stile – zur Erstellung eines pädagogisch-linguistischen Konstrukts, das in der sprachlichen Realität der Frankophonie keine Entsprechung besitzt und dessen Vorteil in der Übersichtlichkeit seiner einzelnen Elemente besteht“¹⁴⁵.

Der Terminus Zielsprache kommt aus der Übersetzungstheorie. Die Didaktik versteht darunter in der Regel eine bestimmte Fremdsprache. Abel verwendet den Begriff etwas

¹⁴⁴ Meißner 1999: 158.

¹⁴⁵ Meißner 1995: 4.

anders und bezeichnet mit ihm „ein durch die Unterrichtsplanung geschaffenes linguistisch-didaktisches Konstrukt“¹⁴⁶. Damit drückt er aus, dass die Sprache im Unterricht nie ganz der authentischen Sprache im Land selbst entspricht.

Früher orientierte sich der sogenannte *bon usage* am Sprachgebrauch des Hofes. Die Werke der *auteurs classiques* waren normgebend. Heute gestaltet sich die sprachliche Vielfalt des Französischen weit komplexer, denn „Französisch ‚gehört‘ nicht einer elitären, topographisch oder soziologisch charakterisierbaren Gruppe“¹⁴⁷. Es ist auch nicht auf Frankreich allein beschränkt, sondern weltweit verbreitet. Es wird auf mehreren Kontinenten gesprochen und ist in ganz unterschiedliche Kulturen eingegangen. Im Gesamtgebiet der Frankophonie hat Französisch zahlreiche Aufgaben und durchaus unterschiedliche Bedeutung, je nachdem, ob es als Mutter-, Schul- oder Amtssprache etabliert ist. Es gibt demnach keine eindeutige Referenzgruppe (mehr), die den Standard des Französischen eindeutig festlegen würde.

Meißner begnügt sich nicht damit, die Vielfalt des Französischen bloß festzustellen, er leitet daraus die Forderung und den Anspruch ab, der Französischunterricht müsse sich „mit frankophonen Sprachvarietäten auseinandersetzen“¹⁴⁸. Er sieht die „didaktische Relevanz der Umgangssprache und der in ihr lebenden Varietäten“¹⁴⁹ schon durch den Wunsch der Lerner begründet, „Frankophone verstehen und mit ihnen kommunizieren zu können“¹⁵⁰. Verstärkt wird die Bedeutung der Umgangssprache durch die Tatsache, dass sie in den frankophonen Massenmedien, die mittlerweile weltweit und jederzeit abrufbar sind, einen nicht geringen Anteil ausmacht. Bei intensiver Nutzung der französischsprachigen medialen Angebote gleicht sich, so Meißner, das gesteuerte Fremdsprachenlernen dem ungesteuerten Spracherwerb an, was er als durchaus positiv wertet.¹⁵¹ Er schreibt der Sprache der Medien ein „hohes Maß an kommunikativer Effizienz, an Verständlichkeit und Attraktivität“¹⁵² zu, da sich die Sprache der Medien an ihrem Publikum orientiert und sich ständig aktualisiert.

Meißner geht in seinem Aufsatz *Sprachliche Varietäten im Französischunterricht* zunächst auf die Rolle der Dialekte, dann der diastratischen und diaphasischen Varietäten ein,

¹⁴⁶ Abel 1981: 7.

¹⁴⁷ Meißner 1995: 4.

¹⁴⁸ Ebd.: 4.

¹⁴⁹ Ebd.: 5.

¹⁵⁰ Ebd.: 5.

¹⁵¹ Ebd.: 5.

¹⁵² Ebd.: 5.

wobei er zu Ersteren bemerkt: „Es versteht sich von selbst, dass jede Öffnung des Unterrichts für zielsprachliche Dialektformen allein die rezeptiven Fertigkeiten betrifft, vor allem das hörende Verstehen.“¹⁵³

Auch Krämer¹⁵⁴ und Abel¹⁵⁵ schlagen für den Sprachunterricht eine Differenzierung von passiver und aktiver Kompetenz vor. Bestimmte Register sollen also aktiv vom Schüler produziert werden können, für andere Register genügt eine passive Beherrschung. Krämer bewertet es als unnützlich und gar gefährlich, Schüler und Studenten, die nicht vorhaben, länger im Ausland zu leben, an eine aktive Beherrschung bestimmter Register heranzuführen.¹⁵⁶ Sie betont jedoch, dass es, um sich als Ausländer in Frankreich inmitten der zahlreichen Register zurechtzufinden, unerlässlich ist, diese zunächst zu kennen und sich auf sie einstellen zu können.¹⁵⁷ Die Beschäftigung mit authentischen Sprachmaterialien wie Filmen, Interviews, Chansons, bietet sich an, um über das Hörverstehen zu einem Bewusstsein für die phonetischen, lexikalischen und syntaktischen Unterschiede zwischen *langue soignée* und Alltagssprache zu gelangen.¹⁵⁸ Zwar sieht auch Krämer in einem Auslandsaufenthalt den besten Weg, um sich mit der Umgangssprache vertraut zu machen, betont jedoch, dass der Spracherwerb noch fruchtbarer ist, wenn der Lerner bereits vor seinem Auslandsaufenthalt theoretisch über die Existenz verschiedener Register und deren zum Teil negativ konnotierten Anwendung Bescheid weiß.¹⁵⁹ In ihren Augen ist es wesentlich besser, ein Nichtmuttersprachler verfügt über ein wenig markiertes Französisch, als dass er verschiedene Register situationsunangemessen anwendet.¹⁶⁰

Thiele-Knobloch gibt sich nicht damit zufrieden, Studenten nur rezeptiv im *français familier* zu schulen und spricht sich dagegen aus, umgangssprachliche Formulierungen zu verbieten.¹⁶¹

¹⁵³ Meißner 1995: 5.

¹⁵⁴ Krämer 1996: 166.

¹⁵⁵ Abel 1981: 11.

¹⁵⁶ „Il me semble inutile et même dangereux pour les élèves et étudiants non destinés à séjourner en France, de leur demander une compétence active de ces phénomènes.“ Krämer 1996: 166.

¹⁵⁷ Ebd.: 166.

¹⁵⁸ Ebd.: 166.

¹⁵⁹ Ebd.: 166.

¹⁶⁰ „Il vaut cent fois mieux qu’un jeune parle un français pauvre en marques diaphasiques et diastratiques plutôt qu’il ne les reproduise à tort et à travers.“ Ebd.: 166.

¹⁶¹ Thiele-Knobloch 1981: 160f und 166.

3.4.2 Die Norm als Maßstab zur Sanktionierung von Fehlern

In seiner Monographie *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht* betont Königs, dass ein Lerner nie den Kompetenzgrad eines Muttersprachlers erreichen wird und deshalb auch nie dessen Bewusstsein für die Norm entwickeln kann.¹⁶² Der Fremdsprachenlehrer ist daher bei der Beurteilung sprachlicher Richtigkeit von Schüleräußerungen auf die Normsetzungen der Grammatiken angewiesen oder erhebt „seinen eigenen Sprachgebrauch zur Norm im Fremdsprachenunterricht“¹⁶³. Zwar hat die Orientierung an der Norm zweifellos ihre Berechtigung, jedoch wird ein Unterricht, der sich allzu sehr an die strikte Einhaltung normativer Grammatikregeln klammert, „den Lerner in der Ansicht bestärken, sich nur bei vorhersehbarer Fehlerlosigkeit fremdsprachlich zu äußern; dies wird ihm bei grammatisch bestimmten Übungstypen vergleichsweise leichter fallen als in kommunikativ angelegten Übungen oder gar Rollenspielen. Spontane Äußerungen wird er dort eher unterdrücken“¹⁶⁴, was der angestrebten Kommunikationskompetenz eindeutig zuwider läuft. Daher spricht sich Königs für einen „Unterricht als einen Ort möglichst sanktionsfreier fremdsprachlicher Kommunikation“¹⁶⁵ aus und plädiert „für einen am lernenden Individuum orientierten Unterricht, in dem es nicht mehr um bloße Beurteilung nach [?]richtig[?] oder [?]falsch[?] geht.“¹⁶⁶

Dieser Forderung schließen sich auch andere Autoren an. Abel beklagt, dass „Lernphasen mit einem verständlichen, aber systematisch inkorrekten Sprachgebrauch, wie wir sie aus der Erlernung der Muttersprache kennen, (...) im Lehrgang nicht vorgesehen“¹⁶⁷ sind. Gesprochene und geschriebene Sprache eignet man sich nicht im selben Alter und nicht mit denselben Mitteln an.¹⁶⁸ Unsere Muttersprache ist die Sprache, die wir am besten beherrschen und die am tiefsten in uns verankert ist. Ihr Erwerb verläuft in den ersten

¹⁶² Dass auch Muttersprachler nicht mit einem ausgeprägten Normenbewusstsein zur Welt kommen, sondern dieses im Laufe der sprachlichen Entwicklung erst erwerben, wird durch folgenden Ausschnitt aus einem Schulbuch (Déc. 2/2006: 121) veranschaulicht, wo ein kleines Kind (Manon) von seiner Mutter (Mme Carbonne) in seinem Sprachgebrauch korrigiert wird:

- *Manon*: Mais pourquoi qu'il traverse les Pyrénées?
- *Mme Carbonne* : Comme tu parles mal, Manon! On dit: Pourquoi traverse-t-il les Pyrénées?

¹⁶³ Königs 1983: 12.

¹⁶⁴ Ebd.: 13.

¹⁶⁵ Ebd.: 13.

¹⁶⁶ Ebd.: 12.

¹⁶⁷ Abel 1981: 9.

¹⁶⁸ „La langue écrite n'est pas acquise au même âge ni avec les mêmes moyens que la langue orale. Après tout, on ne connaît pas de parents qui aient d'abord exigé de leurs enfants qu'ils parlent avec une prononciation et une syntaxe parfaites. Pour l'écrit, ce n'est pas pareil.“ François 1983: 18.

Lebensjahren ausschließlich über mündliche Kommunikation, zu der erst wesentlich später das Schreiben hinzukommt. Welche Eltern werden von ihren Kindern sofort fehlerfreie Aussprache und Grammatik erwarten? Natürlich werden sie ihre Kinder von Zeit zu Zeit auf Fehler hinweisen, gerade wenn sie bemerken, dass immer derselbe Fehler gemacht wird. Für den Lernprozess wäre es jedoch hemmend und demotivierend, würde das Kind bei jeder Ungenauigkeit ermahnt werden. In der Schule, wo stets versucht wird, die Schüler zur Mitarbeit anzuregen, und im Sprachunterricht das Gleichgewicht zwischen flüssigem und fehlerfreiem Sprechen angestrebt wird, muss der Lehrer ein Gespür dafür entwickeln, wie stark, das heißt wie häufig er den Einzelnen auf sprachliche Mängel hinweisen darf, ohne zu riskieren, ihn in seinem Sprechen aus Angst vor Fehlern zu hemmen.

Eine sehr viel strengere, geradezu entgegengesetzte Position vertritt Tinnefeld, der selbst sehr geläufige und breit akzeptierte Wörter wie *télé* und *ciné* als Fehler in der Schriftsprache wertet.¹⁶⁹ Er plädiert für eine strikte Trennung von geschriebener und gesprochener Sprache, wobei er beklagt, dass diese Unterscheidung von den Lernern meist nur sehr nachlässig bis mangelhaft berücksichtigt wird, worin er eine Fehlerquelle für den schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache sieht. Der höhere Stellenwert, den Tinnefeld der Schriftsprache zuschreibt kommt in seiner Einschätzung zum Ausdruck, schriftliche Mitteilungen werden zukünftig durch die neuen Kommunikationstechniken stark zunehmen.¹⁷⁰ Zwar hat sich diese Hypothese bestätigt – tatsächlich werden heute viele Informationen über Fax, Email, SMS verbreitet – jedoch trat damit nicht die von Tinnefeld ebenfalls erwartete Rückkehr zur Schriftsprache ein. De facto präsentieren sich gerade Email und SMS oft als medial schriftliche Realisierungen konzeptionell mündlicher Nachrichten.¹⁷¹

Fest steht, dass in der Schule klar sein muss, was als Fehler gilt und was nicht. Wenn die Schüler umgangssprachliche Begriffe lernen, sollen sie diese auch verwenden dürfen. Im Lehrplan und im Fachprofil wird die eigenständige Beschäftigung mit der Sprache, auch über den Schulunterricht hinaus befürwortet. Wenn der Schüler im Zuge einer solchen freien, ungeleiteten Beschäftigung mit der Sprache unweigerlich auch auf *français familier* oder *populaire* stößt, und das Aufgenommene im Unterricht verwendet, kann es

¹⁶⁹ Tinnefeld 1999: 96.

¹⁷⁰ Ebd.: 126.

¹⁷¹ Zur Unterscheidung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sei auf Kapitel 2.4 verwiesen.

ihm passieren, dass er vom Lehrer korrigiert und auf die Norm hingewiesen wird.¹⁷² Dem Schüler wird damit das Gefühl vermittelt, es sei wenig sinnvoll bzw. sogar kontraproduktiv, sich eigenständig außerhalb der Schule mit der französischen Sprache zu beschäftigen, sei es in Form von Musik, Zeitschriften, Filmen etc. oder durch persönlichen Kontakt mit Muttersprachlern. Im schlimmsten Fall gilt dann: „Die psychologische Konsequenz eines Ausschlusses der Umgangssprache ist vielmehr die Demotivation.“¹⁷³ Eschmann fordert, dass im Schulunterricht auch Äußerungen anerkannt werden müssen, die zwar nicht gelehrt wurden, aber trotzdem richtig sind. Dabei soll der Schüler auf die Üblichkeit oder Angemessenheit der Formulierung hingewiesen werden, um ihm zu ermöglichen, seinen Sprachgebrauch richtig einzuschätzen, jedoch ohne ihm dabei das Gefühl zu vermitteln, einen Fehler gemacht zu haben.¹⁷⁴ Auch Thiele-Knobloch betont die motivierende, anregende Wirkung, die die Einbeziehung von familiären Registern in den Sprachunterricht bietet.¹⁷⁵

3.4.3 Varietäten im deutschen und französischen Schulunterricht

Woran kann sich der Fremdsprachenunterricht orientieren? Am Französischunterricht in Frankreich, wie Abel¹⁷⁶ empfiehlt? Das liegt nahe, Eschmann gibt jedoch zu bedenken, dass der Vergleich hinkt. Zwar verfolgen der Französischunterricht in Frankreich und in Deutschland beide das Ziel, die Schüler zu befähigen sich gut und angemessen auszudrücken, doch die Ausgangslage der muttersprachlichen Schüler ist eine ganz andere als die der deutschen Sprachlerner. Französische Schüler sind mit der Umgangssprache bereits vertraut, flüssiges Sprechen stellt für sie kein Problem dar, sie haben es längst vor Eintritt in die Schule erlernt. Die Herausforderung für sie besteht darin, sich einen schriftsprachlichen Stil anzueignen, der in Wortschatz, Stilistik und Grammatik der Norm entspricht. Daher erscheint es nur folgerichtig, wenn im muttersprachlichen Unterricht Umgangssprache kein Unterrichtsgegenstand ist und

¹⁷² Eschmann 1993: 223.

¹⁷³ Ebd.: 223.

¹⁷⁴ Ebd.: 224.

¹⁷⁵ Thiele-Knobloch 1981: 166.

¹⁷⁶ Abel 1981: 11.

vermieden wird.¹⁷⁷ Anders verhält es sich bei den deutschen Schülern, die der französischen Sprache erst im Schulunterricht, also einer recht künstlichen Situation, begegnen. Um ihnen ein möglichst authentisches und umfassendes Bild der Fremdsprache nahe zu bringen, ist es gerechtfertigt, auch Wörter, Wendungen und Strukturen ins Lehrwerk aufzunehmen, die sich in französischen Schulbüchern nicht finden würden, weil sie als umgangssprachlich und damit für den Schreibstil der Schüler als wenig nutzbringend oder schädlich deklariert werden.¹⁷⁸ Eschmann berichtet über die Verwunderung französischer Lehrer angesichts der Sprache in deutschen Französischlehrbüchern. Dieses Erstaunen bzw. diese sprachliche Divergenz zwischen deutschen und französischen Lehrwerken erklärt sich für ihn ganz natürlich durch die unterschiedlichen Voraussetzungen, die deutsche und französische Schüler hinsichtlich des Französischen in die Schule mitbringen.¹⁷⁹

Laut Eschmann wird in der Schule (in Frankreich) häufig ein künstliches Schulfranzösisch gesprochen, das sich mit der Sprache, die außerhalb der Schule gesprochen wird, nicht deckt.¹⁸⁰ Außerhalb der Schule bedienen sich Lehrer wie Schüler der Umgangssprache, die mittlerweile auch in den Medien immer präsenter ist und selbst von Politikern und anderen in der Öffentlichkeit stehenden Personen zunehmend verwendet wird.¹⁸¹ Wenn also Muttersprachler ganz selbstverständlich über mehrere Register verfügen, die sie situationsspezifisch einsetzen, stellt sich die Frage, ob ein Lerner ebenfalls anstreben sollte, mehrere Register zu beherrschen, oder sich nicht vielmehr damit zufrieden geben sollte, dem Schüler ein einziges Sprachniveau zu vermitteln, um keine Verwirrung oder Überforderung zu stiften. Zusätzlich ist dann zu entscheiden, welches Register für den

¹⁷⁷ „Der französische Schüler hat in seiner Muttersprache den Hintergrund der spontanen familiären Umgangssprache, die er schon kann. Sie ist nach den Regeln der normativen Grammatik und der Stilistik oft fehlerhaft und ungenau. Der französische Lehrer muß „gegensteuern“, er muß die Elemente der bewußten Sprache betonen, die für seine Ziele wesentlich sind. Spontanes Sprechen ist für seine Ziele unwesentlich, denn das kann der Schüler schon, dieser Teil der Sprache wird also nicht gelehrt.“ Eschmann 1993: 220.

¹⁷⁸ Meißner sieht eine Erklärung für die lange Zeit vorherrschende Nichtbeachtung umgangssprachlicher Register wie des *français populaire*, darin, dass diese früher als „une sorte de langage bas et vilain“ (Meißner 1999: 157.) angesehen waren und sich damit von vornherein für den Schulunterricht disqualifiziert hatten. Den Streit zwischen Verteidigern der schriftsprachlichen Norm und liberaleren Tendenzen, die der gesprochenen Sprache mehr Einfluss einräumen wollten, interpretiert er als eine Art Klassenkampf zwischen *bourgeoisie* und *peuple*.

¹⁷⁹ Eschmann 1993: 220.

¹⁸⁰ Ebd.: 220.

¹⁸¹ Ebd.: 221.

Unterricht verbindlich auszuwählen wäre.¹⁸² Am ehesten dürfte die Wahl auf das *français standard* oder *soigné* fallen. Kenemer fordert, zuerst solle die Standardsprache erlernt werden, da diese als „a ‘middle of the road’ language style“¹⁸³ sicherlich in einer weitaus größeren Zahl von Situationen als angemessen und akzeptiert gelte als stark markierte Stile, ganz gleich ob diese in Richtung *français soutenu* oder *français populaire* von der mittleren Stilebene abweichen. Abel schlägt eine „sprechbare Schriftsprache“¹⁸⁴ als Mittelweg vor, die sich aus Elementen konstituiert, die sowohl für den mündlichen als auch den schriftlichen Gebrauch eignen. Dazu gibt er ein Beispiel aus dem Deutschen an:

nur gesprochen:	<i>er kriegt Besuch</i>
nur geschrieben:	<i>er empfängt Besuch</i>
gesprochen und geschrieben:	<i>er bekommt Besuch</i>

Seiner Meinung nach ist die Spaltung zwischen gesprochenem und geschriebenem Französisch nicht so extrem wie sie oft dargestellt wird.

Eschmann vertritt die Ansicht, eine Reduzierung und allzu starke Fokussierung auf ein einziges Register stehe im Widerspruch zur im Lehrplan geforderten umfassenden Kommunikationsfähigkeit.¹⁸⁵ Um diese zu erreichen, bietet sich die Beschäftigung mit authentischen Materialien an. Diese „verbieten aber die Festlegung auf irgendeine besondere Varietät des Französischen, aus dem einfachen Grund, weil nicht mehr vorausgesagt werden kann, mit welchem Französisch der Lernende konfrontiert wird.“¹⁸⁶

¹⁸² „Der Glaube an ein einheitliches Französisch ist ein Irrglaube, er entspricht weitgehend nicht den Tatsachen. Jeder Lerner wird auf viele Varianten des Französischen treffen, die ihn zunächst einmal verwirren, und auf die er vorbereitet sein sollte.“ Eschmann 1993: 223.

¹⁸³ Kenemer 1982: 44.

¹⁸⁴ „Die empfohlene Entscheidung für die sprechbare Schriftsprache dient zudem einer größeren stilistischen Authentizität des Fremdsprachengebrauchs. Die Verwendung einer fremden Sprache ist, wie der Gebrauch der geschriebenen Sprache, meist durch ein relativ hohes Maß an Reflektiertheit gekennzeichnet. Zu den typischen Bedingungen des Fremdsprachengebrauchs hat die sprechbare Schriftsprache deshalb eine größere stilistische Affinität als etwa die sog. ungezwungene Umgangssprache.“ Abel 1981: 13.

¹⁸⁵ Eschmann 1993: 222.

¹⁸⁶ Ebd.: 222.

3.4.4 Varietäten an der Hochschule

Auch Bufe/Dethloff bemängeln angesichts der Vielfalt des Französischen, dass am Gymnasium dem Prinzip der Einsprachigkeit zu strikt gefolgt wird, woraus resultiert, dass

„nur eine Form, der code écrit, als die alleingültige ausgewählt und zur didaktischen Norm erhoben (wird). Die besonders für das Französische relevante Dichotomie „oral – écrit“ wird allenfalls künstlich aufrechterhalten, indem man das Mündliche zu einem sich im Rahmen des Lehrer-/Schülerverhältnisses bewegenden Klassenjargon stilisiert bzw. als Vehikel für die Exegese von Lektionen und Texten benutzt. Da die authentische Sprache weder in didaktischen Texten noch in Literaturbeispielen geboten werden kann, ist die gesprochene Sprache selten eigentlicher Gegenstand des Unterrichts.“¹⁸⁷

Diese Kritik äußerten Bufe/Dethloff vor über 30 Jahren. Seitdem hat sich die Unterrichtspraxis gewandelt. Die gesprochene Sprache ist präsenter geworden und nimmt einen höheren Stellenwert ein, was sich z.B. daran zeigt, dass eine Schulaufgabe auch in mündlicher, anstelle der konventionellen schriftlichen Form abgenommen werden kann. Auch ist das Prinzip der absoluten Einsprachigkeit längst dem einer aufgeklärten Einsprachigkeit gewichen, die versucht, das Wissen der Schüler aus anderen Sprachen für das Erlernen der neuen Fremdsprache sinnvoll zu nutzen. Die Relevanz des gesprochenen Französisch für den Schulunterricht generell zeigt sich auch daran, dass Unterricht nicht als frontaler Lehrermonolog, sondern als Gespräch zwischen Schülern und Lehrkraft konzipiert ist. Einen Aufbruch in diese Richtung bemerken auch schon Bufe/Dethloff, wenn sie feststellen, dass die „in jüngster Zeit geführte spezielle Diskussion über die Reihenfolge des Mündlichen und Schriftlichen in der Schule zeigt (...), daß die fundamentale Rolle des Mündlichen nicht mehr in Frage gestellt wird.“¹⁸⁸ Sie kritisieren jedoch, dass im universitären Alltag, z.B. bei der Ausbildung künftiger Lehrkräfte, die Gleichwertigkeit von gesprochener und geschriebener Sprache zwar fachwissenschaftlich anerkannt ist, didaktisch in den Lehrveranstaltungen jedoch längst noch nicht zur Zufriedenheit umgesetzt wurde.¹⁸⁹ Sie wünschen sich, die Unverhältnismäßigkeit zwischen dem Anteil schriftlicher gegenüber mündlicher Übungen an den Hochschulen langfristig auszugleichen.

¹⁸⁷ Bufe/Dethloff 1972: 2.

¹⁸⁸ Ebd.: 2.

¹⁸⁹ Ebd.: 2.

Zum Gleichgewicht zwischen geschriebener und gesprochener Sprache äußert sich auch Abel, der zusammenfassend drei alternative Herangehensweisen für den Fremdsprachenunterricht nennt:

- Vorrang der gesprochenen Sprache, Vernachlässigung der geschriebenen Sprache. „Diese Auffassung dominiert heute in der Theorie.“¹⁹⁰
- Bevorzugung der geschriebenen Sprache, Vernachlässigung der gesprochenen Sprache. „Dies ist die traditionelle Praxis des Fremdsprachenunterrichts, besonders in der Leistungsmessung.“¹⁹¹
- Ausgewogene Vermittlung sowohl von gesprochener als auch geschriebener Sprache. „Dies wird gegenwärtig in der Praxis des deutschen Fremdsprachenunterrichts überwiegend versucht, wobei (...) Unterschiede zwischen den beiden Ebenen nicht selten in unangemessener Weise verwischt werden.“¹⁹²

3.4.5 Auswahl der Lerninhalte

Für die Auswahl der sprachlichen Varietäten, die im Unterricht behandelt werden sollen, stellen die „Interessen der Lernenden selbst bzw. ihre Nähe zu einer konkreten diatopischen Varietät“¹⁹³ das entscheidende Kriterium dar. Meißner illustriert dies mit einem Fallbeispiel. Obwohl er der Behandlung dialektaler Varietäten im Schulunterricht im Allgemeinen keine zentrale Rolle zuschreibt, rät er dazu, deutsche Schüler, die nahe der französischen Grenze leben, mit den wichtigsten Besonderheiten der französischen Sprache vertraut zu machen, wie sie vor Ort tatsächlich gesprochen wird.¹⁹⁴ Vor allem im Hinblick auf die viel gewünschten interkulturellen Begegnungen tritt die Relevanz der Umgangssprache vor Augen.

Die diatopische Vielfalt ist in Deutschland, Spanien oder Italien gewiss größer als in Frankreich, wo sich Abweichungen vom Standard vornehmlich diastratisch oder

¹⁹⁰ Abel 1981: 13.

¹⁹¹ Ebd.: 13.

¹⁹² Ebd.: 13.

¹⁹³ Meißner 1995: 6.

¹⁹⁴ „So ist es richtig, Aachener oder Dürener Schüler (...) mit signifikanten Eigenheiten des benachbarten Lütticher Dialekts bzw. des Wallonischen vertraut zu machen.“ Ebd.: 6.

diaphasisch manifestieren. Meißner spricht von einer „gemeinsame(n) Umgangssprache“¹⁹⁵, die von allen Sprechern bis zum 14. Lebensjahr erworben wird. Jeder französische Muttersprachler ist demnach mit „Registervarietäten des gesprochenen Umgangsfrench“¹⁹⁶ vertraut. Meißner resümiert daher: „Wenn ein Fremdsprachler nicht nur sprachsystematisch korrekt, sondern situationsadäquat formulieren will, muß er mit diesem lexikalischen Segment vertraut sein“¹⁹⁷. Dass zwischen Deutschland und Frankreich ein breites Spektrum an Austauschprogrammen und Partnerschaften besteht, die mit den Schulen zusammenarbeiten, ist ein deutliches Plus zum Erlernen der Fremdsprache. Die Fähigkeit, Umgangssprache zu verstehen, ist eine Hauptvoraussetzung dafür, die Austauschmöglichkeiten mit dem Nachbarland effektiv nutzen zu können.

Nachdem er die Relevanz der Umgangssprache begründet hat, stellt sich Meißner die Frage, was „aus dem Großregister der Umgangssprache didaktisch relevant“¹⁹⁸ ist. Dazu führt er das von ihm herausgebrachte *Répertoire analytico-didactique du français parlé essentiel* an. Er räumt ein:

„Wie alle Wörterbücher hinkt also das *Répertoire* der Sprachwirklichkeit und ihrer unendlichen Kreativität hinterher. – Wer Sprachvarietäten zum Thema des Unterrichts machen will, braucht natürlich viel buntere Texte, die den Lernern zumindest einen Hauch von jenem Leben in den Straßen und Bussen, Schulen, Diskos usw. vermitteln, das solche Sprache zutage bringt.“¹⁹⁹

Die Auswahl der Lerninhalte im Allgemeinen, sowie der sprachlichen Register im Konkreten, hängt also davon ab, welche Situationen, in denen die Sprache zur Anwendung kommen soll, erwartet werden. Allerdings kann der „zukünftige Gebrauch der Fremdsprache durch die Schüler (...) nicht zuverlässig vorausgesagt und eingeübt werden“²⁰⁰, wie Abel zu Bedenken gibt. Zwar besteht Einigkeit darüber, dass der Schulunterricht auf die Bewältigung von Alltagssituationen vorbereiten will, soll „den Schülern jedoch mehr vermittelt werden, so lassen sich, auch unter Berücksichtigung der altersgemäßen Motivationslage, kaum Themen nennen, die mit unabweisbarer Notwendigkeit behandelt werden müßten.“²⁰¹ Dem ist entgegen zu halten, dass schon

¹⁹⁵ Meißner 1995: 6.

¹⁹⁶ Ebd.: 6.

¹⁹⁷ Ebd.: 6.

¹⁹⁸ Ebd.: 6.

¹⁹⁹ Ebd.: 7.

²⁰⁰ Abel 1981: 9.

²⁰¹ Ebd.: 9.

viel erreicht ist, wenn es gelingt, dem Lerner alle sprachlichen Mittel mitzugeben, die er braucht, um im Alltag zurechtzukommen. Wer ein gewisses Grundrepertoire beherrscht, wird dieses auch auf andere Situationen übertragen können. Wer beispielsweise geübt hat, eine Fahrkarte am Schalter zu kaufen, und dabei gelernt hat, wie man Uhrzeit und Preis erfragt, die Anzahl der Tickets nennt und welche Höflichkeitsformen angeraten sind. Wer dabei zusätzlich trainiert hat, die Antworten des Schalterbeamten zu verstehen, dem wird es keine Schwierigkeiten bereiten, das Gelernte auf ähnliche Situationen, wie z.B. den Kauf von Kinokarten, zu transferieren.

Als weiteres generelles Lernziel nennt Abel, die Schüler gezielt darauf vorzubereiten, „die Folgen der Begrenztheit ihrer Fremdsprachenkenntnisse zu bewältigen“²⁰², das heißt, ihnen Techniken an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie sich aushelfen können, wenn sie zum Beispiel eine bestimmte Bezeichnung nicht kennen. Die Schüler sollen lernen, Begriffe zu erfragen, Sachverhalte zu umschreiben oder zu paraphrasieren, um „die Grenzen der eigenen Äußerungsfähigkeit in Bereiche hinein zu erweitern, für welche die spezifischen Ausdrucksmittel der Fremdsprache nicht zur Verfügung stehen“²⁰³. Dazu erscheint es sinnvoll, sich einige festgefügte Formeln einzuprägen (z.B. *Comment est-qu’ou dit en français pour?*), um bei Bedarf – das heißt, wenn man im Gespräch ins Stocken gerät, weil man ein Wort nicht kennt – nicht noch länger überlegen zu müssen.²⁰⁴

Als weiteres Auswahlkriterium bietet sich die Frequenz an, das heißt, es muss aus Wortschatz und Grammatik das gelernt werden, was am häufigsten vorkommt. Abel gibt allerdings zu bedenken, „dass die häufigste Einheit oder Regel nicht identisch ist mit dem am vielseitigsten einsetzbaren und insofern leistungsfähigsten Ausdrucksmittel“²⁰⁵ sein muss. Vom Auswahlfaktor der Frequenz ist auch dann abzusehen, „wenn das häufigste Ausdrucksmittel für die Schüler deutlich größere Lernschwierigkeiten enthält als konkurrierende Ausdrucksmöglichkeiten.“²⁰⁶

Oberste Prämisse bleibt bei der Auswahl der Lerninhalte stets, dass die Zielsprache auf die gegenwärtige Sprachpraxis ausgerichtet ist, das heißt „dem heutigen

²⁰² Abel 1981: 10.

²⁰³ Ebd.: 10.

²⁰⁴ „Auch ein Vorrat weitgehend fixierter Rückfragen und Kommentierungsaufforderungen muß vermittelt werden.“ Ebd.: 10.

²⁰⁵ Ebd.: 14.

²⁰⁶ Ebd.: 14.

Sprachgebrauch“²⁰⁷ zu entsprechen hat. Sprachliche Muster, Vokabeln und Grammatikregeln, die von Muttersprachlern nicht oder kaum noch aktiv verwendet werden, sind nur am Rande für Fremdsprachenlerner relevant.²⁰⁸

3.4.6 Überlegungen zur didaktischen Aufbereitung des *français parlé*

Mit der Entscheidung zur Einbeziehung verschiedener Register in den Französischunterricht ist es noch nicht getan. Im Anschluss daran tut sich die Frage nach der didaktisch-methodischen Einbindung auf. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass *français parlé* seine Legitimation als Unterrichtsgegenstand vor allem durch den Hinweis auf die Anwendbarkeit bei interkulturellen Begegnungen und Auslandsaufenthalten hat. Ein Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Registern des Französischen liegt darauf, einschätzen zu können, in welcher Situation welches Register angebracht ist.²⁰⁹

Gerade bei der Vermittlung umgangssprachlicher Ausdrücke muss deren „caractère hautement idiomatique“²¹⁰ beachtet werden. Daher ist es empfehlenswert, sich Vokabeln nicht isoliert einzuprägen, sondern sie kontextualisiert in einer idiomatischen Wendung zu lernen, um eine engere Verknüpfung zwischen Wortschatz und Situation zu erzeugen.

3.4.7 Fazit

Als Fazit aus den vorgestellten Beiträgen lässt sich festhalten, dass keiner der Autoren die Einbeziehung unterschiedlicher Register des Französischen in den Schulunterricht durchweg ablehnt, der Großteil der Autoren sie sogar befürwortet, jedoch nicht, ohne davor zu warnen, das Französische für die Lerner noch komplexer erscheinen zu lassen als es auf sie ohnehin schon wirkt. Aus diesem Grund wird häufig auf die Notwendigkeit

²⁰⁷ Abel 1981: 11.

²⁰⁸ „Nicht mehr gebräuchliche Einheiten und Regeln können allenfalls zum Verständnis bestimmter historischer Texte vermittelt werden.“ Ebd.: 11.

²⁰⁹ „Comment dit-on en français dans une situation donnée? Par conséquent, une didactique de la langue parlée doit enseigner une compétence linguistico-situationnelle?“ Meißner 1999: 159.

²¹⁰ Ebd.: 159.

hingewiesen, den Schüler nicht nur mit Wortschatz – denn meist handelt es sich darum – aus unterschiedlichen Registern in Kontakt zu bringen, sondern ihm auch ein Bewusstsein dafür mitzugeben, in welchen Kreisen und in welchen Situationen er das Gelernte zum Einsatz bringen kann, ohne unhöflich zu wirken oder bei seinem Gesprächspartner ein Schmunzeln hervorzurufen. Das Gefühl für den Unterschied zwischen Umgangs- und Schriftsprache wird den Schülern in ihrer Muttersprache meist klar sein und kann als Ausgangsbasis für den Umgang mit situationsgebundenen Registern im Französischen dienen. Denn auch wenn die Auseinandersetzung mit diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten interessant und lohnend ist, bleibt die „von den Schülern produktiv zu erlernende sprachliche Ausgangsnorm (...) das *français standard*.“²¹¹ Das „Verstehen wichtiger sozialer und regionaler Varianten des Französischen“²¹² tritt ergänzend hinzu. Dass die Behandlung von Umgangssprache auf Schüler sehr motivierend wirkt, da der Unterricht damit ihrem eigenen alltäglichen Sprachgebrauch näher kommt als die Schriftsprache, wird ebenfalls oft betont. Einige Autoren erinnern daran, man dürfe als Lehrer nicht vergessen, dass Schüler sich in einem Lernprozess befinden und Fehler in diesem einbegriffen sind. Um die Schüler zu freiem Sprechen zu ermuntern, sollte die Lehrkraft deshalb nicht allzu streng auf die Fehlersuche fokussiert sein, sondern den Unterricht als einen angstfreien und weitgehend sanktionsfreien Raum gestalten, in dem der Schüler sein sprachliches Können ausprobieren kann. Grundsätzlich sollen die Schüler dazu befähigt werden, „vielfältige mündliche und schriftliche Kommunikationssituationen in Privatleben, Studium und Beruf sicher und flexibel in französischer Sprache zu bewältigen“. Es liegt auf der Hand, dass unterschiedliche Situationen und Sprechanklässe auch nach unterschiedlichem Sprachgebrauch verlangen. Den modernen Französischunterricht streng auf das *français standard* zu begrenzen, wäre demnach kurzsichtig. Auch wenn der Sprachunterricht ohne die Norm als Richtwert undenkbar wäre, so lohnt es sich doch, über den Tellerrand hinauszublicken und auch sprachliche Erscheinungen des Substandards mit einzubeziehen.

²¹¹ Fachprofil Französisch.

²¹² Ebd.

4 *français familier* und *français parlé* in den Lehrwerken für Französisch als zweite Fremdsprache an bayrischen Gymnasien

Die Kulturhoheit der Länder bedingt in Deutschland eine Vielfalt an Schulsystemen mit unterschiedlichen Anforderungen, Schwerpunktsetzungen und Schulabschlüssen. Im Rahmen dieser Arbeit ist daher zunächst eine topographische Begrenzung nötig: Die Analyse soll sich auf das Bundesland Bayern beschränken. Doch auch mit dieser Einschränkung bleibt noch ein weites Feld, denn Französisch wird in Bayern an mehreren Schulformen, v.a. jedoch an Realschulen und Gymnasien unterrichtet. Selbstverständlich wird die französische Sprache nicht nur in der Schule gelehrt und gelernt, sondern auch an der Universität oder Volkshochschulen.

Zu der Eingrenzung auf das Bundesland Bayern kommt als zweite die Eingrenzung auf die Schulform des Gymnasiums. Und selbst hier ist eine weitere Abstufung angezeigt. Der Lehrplan für den Französischunterricht an Gymnasien differenziert nämlich zwischen Französisch als erster, zweiter, dritter oder spätbeginnender Fremdsprache. Dementsprechend bieten die Verlage unterschiedliche Lehrwerke an. Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, alle Bücher jeder Jahrgangsstufe zu analysieren, soll als Mittelweg Französisch als 2. Fremdsprache (im G8 ab Klasse 6) ausgewählt werden. Zur genaueren Untersuchung werden die Bücher des zweiten und vierten Lehrjahres ausgewählt. Der zweite Band eignet sich für die Untersuchung der unterschiedlichen Sprachregister besser als der erste, da bei Französisch als 2. Fremdsprache die Progression deutlich langsamer verläuft als bei Französisch als 3. Fremdsprache und im ersten Band daher noch vergleichsweise wenig Sprachmaterial zur Verfügung steht. Der vierte Band bietet sich an, weil an manchen Gymnasien mittlerweile die Möglichkeit besteht, die 2. Fremdsprache früher abzulegen, um mit einer neuen spätbeginnenden Fremdsprache, oft ist dies z.B. Spanisch, einsetzen zu können.

4.1 Vorstellung der Lehrwerksreihen *Découvertes* und *À plus!*

Die Schulreform zum G8 erforderte im Rahmen der Streichung der 13. Jahrgangsstufe und der daraus resultierenden Umverteilung der Lehrinhalte auf die einzelnen

Jahrgangsstufen auch die Erstellung neuer Lehrwerke, die auf die veränderte Situation abgestimmt sind. Nicht nur die bloße 'Umschichtung' des Stoffes war dabei zu berücksichtigen, sondern gegebenenfalls auch die Tatsache, dass der Beginn der zweiten und dritten Fremdsprache ein Jahr nach vorne gezogen wurde und sich die Lehrwerke nun an etwas jüngere Kinder und Jugendliche richten. Außerdem bot die Schulreform und die damit einhergehende Überarbeitung bzw. Neuerstellung der Schulbücher eine ausgezeichnete Gelegenheit, das Lehrmaterial auf seine Aktualität hin zu prüfen und gegebenenfalls auf den neuesten Stand zu bringen.

Die Zulassung einer Schulbuchreihe für den Unterricht an bayerischen Schulen ist an die Voraussetzung geknüpft, dass diese auf die in den Lehrplänen festgehaltenen Inhalte abgestimmt ist. Es sei an dieser Stelle betont, dass der Schulunterricht, zumindest in der progressiven Phase, stark am Lehrwerk orientiert ist. Daher ist die Wahl desselben von nicht zu unterschätzender Bedeutung für den Ablauf und die Ausrichtung des Unterrichts sowie den Lernerfolg und nicht zuletzt die Motivation der Schüler. Einführend sollen zunächst die derzeit sich auf dem Markt befindlichen und für den Einsatz an bayerischen Gymnasien zugelassenen Lehrwerksreihen aus unterschiedlichen Verlagen kurz vorgestellt werden. Es handelt sich hier um *Découvertes* aus dem Klett-Verlag und die bei Cornelsen erschienene Lehrwerkreihe *À plus!*.

4.1.1 Découvertes

Für das reformierte achtstufige Gymnasium brachte der Klett-Verlag ab 2004 eine neue Ausführung seiner bereits vorher bestehenden und bewährten *Découvertes*-Reihe heraus, die für Französisch als zweite Fremdsprache konzipiert ist. Für den Einsatz für Französisch als dritte Fremdsprache bietet Klett den *Cours intensif*, der die folgenden Bände umfasst: *Cours intensif 1*, *Cours intensif 2* und *Cours intensif 3 Passerelle*, der als Übergang von der Spracherwerbsphase hin zur Vorbereitung auf die „Arbeitsweisen der Oberstufe“²¹³ dienen soll.

Herzstück des *Découvertes*-Lehrwerks ist nach wie vor das Schülerbuch, in dessen Zentrum eine Gruppe Jugendlicher steht, die in Paris leben. Die Schüler lernen die

²¹³ <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&snv=4&ssnv=2&titelfamilie=Cours+intensif>.

Protagonisten im Verlauf der Lektionen immer besser kennen und erfahren Stück für Stück mehr über deren Familienleben, ihren Schulalltag, ihre Freizeitaktivitäten, aber auch ihre Probleme und Sorgen. Durch die lebendige Darstellung der Figuren sollen sich die Schüler mit ihnen identifizieren können und motiviert werden, weiter zu lernen, um dem Verlauf der Geschichte folgen zu können. Ganz nebenbei erhalten die Schüler mittels der Dialoge und Lesetexte im Schulbuch landeskundliches Wissen und Einblick in die französische Alltagskultur. Während der erste Band in Paris spielt, verlagert sich mit dem Umzug einer Familie in Band 2 der Schauplatz der Handlungen vom Norden in den Süd-Westen Frankreichs nach Toulouse in die Region Midi-Pyrénées. Bei dieser Gelegenheit wird im Schulbuch bereits das Vorkommen unterschiedlicher französischer Dialekte und damit einhergehender Verständigungsschwierigkeiten (selbst für Muttersprachler) thematisiert. Band 3 lädt die Schüler zu einer Reise quer durch Frankreich mit den Stationen Normandie, Bourgogne, Rhône-Alpes und Provence-Alpes-Côte d'Azur. Band 4 überschreitet die Grenzen Frankreichs und erweitert den Blick zunächst auf Europa, dann auf die weltweite Frankophonie. Band 5 *Passerelle* dient, wie der Untertitel *Passerelle* schon andeutet, zur Vorbereitung auf die Oberstufe bzw. als Abschlussband.

Das Schülerbuch ist in mehrere *Leçons* unterteilt, die wiederum in die Unterabschnitte *entrée*, *texte*, *pratique* und *album* gegliedert sind. *Entrée* führt den Schüler an die neue Lektion heran, die im Anschluss durch den *texte* und sich darauf beziehende Übungen (*pratique*) durchgenommen und mit einem meist fakultativen *album* abgerundet wird. Zusätzlich sind zwischen einzelnen *Leçons* von Zeit zu Zeit Wiederholungseinheiten (*plateau*) eingefügt, die aber nicht zwingend behandelt werden müssen, was durch die Spitzklammern angezeigt wird, die alle fakultativen Teile des Lehrbuchs markieren. Einheiten, die nur in einigen Bundesländern verpflichtend sind, werden entsprechend durch eckige Klammern gekennzeichnet. Das übersichtliche Inhaltsverzeichnis lässt mit seiner Einteilung in die Spalten Kommunikation, Grammatik und Methoden deutlich erkennen, in welchen Bereichen die Schüler ausgebildet werden sollen. Sie sollen nicht nur grammatische Regeln beherrschen, sondern auch und vor allem kommunikative Fähigkeiten erlangen, wozu ihnen unterschiedliche Methoden und Hilfsmittel an die Hand gegeben werden sollen. Besonders zu erwähnen sind hier die *stratégie*-Einheiten, die für die Schüler auch online abrufbar sind und die gelb hinterlegten *on dit*-Kästen, die allerdings erst ab *Découvertes 2* einsetzen.

Grundpfeiler der *Découvertes*-Reihe sind eine klare Progression, die Vermittlung nicht nur von sprachlichem Wissen, sondern auch von Lerntechniken („Lernen lernen“) und die Vorbereitung auf die DELF-Prüfungen.²¹⁴ Dies wird angestrebt durch kontextgebundenes Lernen, einem Angebot an natürlichen Sprechanlässen, Lektionstexten mit spannender Handlung, jugendorientierten Themen, der Bereitstellung und dem Einsatz von Zusatzmaterialien (z.B. auf der Internetseite des Klett-Verlags) sowie einem Wechsel zwischen Einschleifübungen und kreativen Aufgaben.

4.1.2 À plus!

Alternativ zu *Découvertes* kann für Französisch als zweite Fremdsprache auch mit der *À plus!*-Reihe vom Cornelsen Verlag gearbeitet werden, die als Lehrgang für wahlweise vier oder fünf Jahre angelegt ist. Band 1 bis 3 gibt es nur in einer Version. Im vierten Lernjahr spaltet sich die *À plus!*-Reihe jedoch auf in einen *cycle court* und einen *cycle long*. *À plus! 4 cycle court* ist als Abschlussband konzipiert, der fünf *Dossiers* und einen Methodenanhang (*outils de travail, modèles de lettres, comment corriger ses fautes, expressions utiles*) umfasst. *À plus! 4 cycle long* enthält vier *Dossiers* und wird von einem fünften Band gefolgt, der ebenfalls einen auf die Oberstufe vorbereitenden Methodenanhang enthält, der sich weitgehend mit dem aus *À plus! 4 cycle court* deckt. In den ersten drei *Dossiers* sind der vierte Band des *cycle court* und des *cycle long* allerdings völlig identisch. Der *cycle court* ist vor allem geeignet, wenn Französisch nach dem vierten Lernjahr, also nach der neunten Klasse abgelegt wird, um mit einer spätbeginnenden Fremdsprache einzusetzen.

Als Lehrwerk für Französisch als dritte Fremdsprache ab Klasse 8 bietet der Cornelsen Verlag *À plus! Méthode intensive* in drei Bänden.

Auch mit *À plus!* lernen die Schüler verschiedene Regionen und Städte in Frankreich kennen. Der erste Band spielt in Lyon, der zweite in Nantes, in der Bretagne, im dritten Band steht Paris im Mittelpunkt, bevor die Schüler mit dem Québec eine

²¹⁴ <http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=D%E9couvertes&modul=konzeption>.

außereuropäische frankophone Region kennen lernen. Im vorletzten Band steht mit Marseille der Süden Frankreichs im Zentrum, wobei die Schüler mit dem dort typischen Akzent in Kontakt kommen. Der fünfte und letzte Band beschäftigt sich mit den Ländern der Frankophonie weltweit, wobei der Schwerpunkt des Interesses auf Europa, Afrika und der Insel Guadeloupe liegt.

Erklärtes Ziel von *À plus!* ist es, ein Stück Frankreich in den Unterricht zu bringen und den Lernern Spaß an der französischen Sprache zu vermitteln.²¹⁵ Um den deutschen Schülern von Anfang an einen authentischen Eindruck vom Alltagsleben und der Jugendkultur im Nachbarland zu vermitteln, treten im Lehrwerk eine Gruppe Schülerinnen und Schüler des *Collège Clément Marot* auf, mit denen sich die Sprachlerner identifizieren können. Das *Collège* existiert tatsächlich in Lyon. Die gesellschaftliche Situation in Frankreich ist im Lehrwerk auch insofern realistisch wiedergegeben, als die Protagonisten nicht nur 'typisch' französische Namen wie Pierre, Valentin, Élodie und Pauline tragen, sondern auch Vornamen aus anderen Kulturkreisen wie Tarik, Rachid oder Medhi. Frankreich wird den Schülern damit von Anfang an als multikulturelle Nation präsentiert.

Der Schülerband ist in *Unités*²¹⁶ gegliedert, diese wiederum sind in *Approches*, *Séquences* und *Repères* unterteilt. Auf den *Approches*-Seiten wird der Schüler an die neue Lektion thematisch herangeführt, meist geschieht dies mit Bildern und Photos, zu denen sich die Schüler zum Einstieg ihre eigenen Gedanken machen sollen, manchmal dient ein Lied als Einstieg. An den *Approches*-Teil schließen sich drei *Séquences* mit je einem Text und dazugehörigen Übungen. Diese Aufteilung des Stoffes innerhalb der einzelnen *Unités* soll verhindern, dass die Texte „überfrachtet“²¹⁷ wirken und den Schüler durch ihre Länge abschrecken. Durch drei kürzere statt einem längeren Text soll das Lesevergnügen gesteigert werden. Am Ende jeder *Unité* finden sich die *Repères*, eine kurze Grammatikzusammenfassung des neuen Stoffes inklusive kurzer Übungen, mit Hilfe derer der Schüler selbst überprüfen kann, ob er den Stoff wirklich verstanden hat.

Die Prinzipien, die der Konzeption von *À plus!* zugrunde liegen, sind die Einteilung des Stoffes in „verdauliche Portionen“²¹⁸, die Vermittlung von Lernstrategien (Übungen hierzu sind durch die Überschrift *apprendre à apprendre* gekennzeichnet), die Förderung

²¹⁵ <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.38204.de?parentID=1.c.132770.de>.

²¹⁶ In Band 4 und 5 werden die *Unités* durch *Dossiers* ersetzt, die umfangreicher angelegt sind als die *Unités*, deren Aufbau jedoch im Wesentlichen beibehalten wird.

²¹⁷ <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.38204.de?parentID=1.c.132770.de>.

²¹⁸ Ebd.

selbstständiger Arbeitsweisen (z.B. Selbstkontrolle durch die Übungen auf den *Repères*-Seiten) und die Ausbildung sowohl rezeptiver als auch produktiver Kompetenzen. So heißt es auf der Internetseite des Verlags: „Das Lehrwerk bereitet den souveränen Umgang mit anspruchsvollen Texten vor und schafft die Basis für die sichere Sprachverwendung auch in komplexeren Anwendungsszenarien.“²¹⁹ Um diese Ziele zu erreichen, finden sich zahlreiche Hörverstehensübungen und ab dem zweiten Band auch authentische Textdokumente mit landeskundlichen Inhalten.

Beide Lehrwerke – sowohl *À plus!* als auch *Découvertes* – bereiten systematisch auf die DELF-Prüfungen (*Diplôme d'Études en Langue Française*) vor und regen dazu an, im Rahmen dieser Vorbereitung ein Portfolio zu führen. Alle Übungen, mit denen gezielt für das DELF trainiert werden kann, sind deutlich gekennzeichnet – in *Découvertes* mit einem kleinen Delphin, in *À plus!* mit dem Kürzel DELF.

In beiden Lehrwerken findet sich am Ende jedes Bandes ein lektionsbegleitender Vokabelteil, der dreispaltig angeordnet und zum Teil bunt bebildert ist. Hier finden sich außerdem landeskundliche Anmerkungen, Merkhilfen, Lerntipps, Konjugationen unregelmäßiger Verben, kleine Wiederholungseinheiten und Querverweise auf andere Fremdsprachen eingestreut. Zusätzlich gibt es eine alphabetisch geordnete französisch-deutsche und deutsch-französische *liste des mots*, die dem Schüler in den ersten Lernjahren ein Wörterbuch ersetzen kann.

Neben den Schul- oder Schülerbüchern, die einem bei dem Begriff Lehrwerk üblicherweise als erstes in den Sinn kommen, umfasst dieses mittlerweile noch zahlreiche andere nützliche Materialien für die lebendige und abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts. Lehrer finden Anregungen und Hilfestellungen nicht nur im Lehrerbuch, sondern auch in zusätzlichen Sammlungen von Übungsaufgaben. Auch vorgefertigte Overhead-Folien sind eine Erleichterung. Grammatische Beihefte, Übungshefte (*Cahiers d'activités* von *Découvertes*, *Carnet d'activités* von *À plus!*), Vokabeltrainer, etc. unterstützen den Schüler im Unterricht und zu Hause beim Lernen. Nicht zuletzt sind die Tonaufnahmen (CD) für den modernen Fremdsprachenunterricht unverzichtbar geworden, um dem Schüler einen authentischen Eindruck der Sprache zu vermitteln.

²¹⁹ <http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.38204.de?parentID=1.c.132770.de>.

Die Untersuchung der Lehrwerke im Hinblick auf das Vorkommen des *français parlé* und *familier* wird sich auf die Schülerbände konzentrieren. Eine Analyse der zusätzlichen Übungshefte, Lerntainer usw. wird nicht erfolgen, da diese auf das Lehrbuch, das immer noch Kernstück des Lehrwerks darstellt, abgestimmt sind und somit keine weiterführenden Erkenntnisse erwarten lassen.

4.2 Anteil mündlicher und schriftlicher Sprachrealisierung im Lehrwerk

Um den Stellenwert des *français familier* und *parlé* in den Lehrwerken bestimmen zu können, lohnt ein Blick auf die Art der Übungen, anhand derer die Lerner ihre Sprachkenntnisse erwerben, trainieren und vertiefen sollen. Zu unterscheiden sind prinzipiell Übungen, die schriftlich gelöst werden und solche, bei denen die Schüler tatsächlich Französisch sprechen müssen.

In *A plus!* bieten die Übungskategorien *Comprendre et commenter*, *Jeu de rôle*, *s'entraîner*, sowie generell die meisten der Übungen, die mit den Symbolen für Gruppen und Partnerarbeit gekennzeichnet sind, Aufforderung und Anregung zu mündlicher Sprachproduktion. Zusätzlich werden systematisch Kommunikationsstrategien vermittelt. So gibt *Méthodes et stratégies: Comment se préparer à une discussion*²²⁰ Anleitung zur schrittweisen Vorbereitung eines Diskussionsbeitrages. Etwas später erklärt *Méthodes et stratégies: Comment préparer un exposé*²²¹, wie ein Referat aufgebaut und vorgetragen werden soll.

Auch „*Découvertes* bietet den Schülerinnen und Schülern in zahlreichen Aktivitäten und Übungen Möglichkeiten zu sprachlichem Handeln an.“²²² Handlungsorientierter Unterricht ist ein erklärtes Ziel des Lehrwerks. Die korrekte Aussprache und Intonation wird u.a. in den *Jeux de sons* trainiert. Außerdem begegnen die Schüler im Vokabelverzeichnis beider Lehrwerke auch der Lautschrift, die am Anfang jedoch befremdlich wirken kann und daher einer kleinen Einführung oder Annäherung bedarf, da

²²⁰ A+ 4/2005 cc: 14.

²²¹ Ebd.: 48.

²²² Déc. 2 LB 2006: 3.

sie sonst nicht effektiv genutzt werden kann.²²³ Auch in *Découvertes* wird den Schülern in *Stratégie: Notizen zu einem Text machen und mündlich vortragen*²²⁴ und *Stratégie: Einen Text mündlich präsentieren*²²⁵ Hilfestellung für kurze mündliche Vorträge wie Referate gegeben.

Auch die Aufbereitung der Lektionstexte verstärkt den Eindruck einer starken Betonung der Mündlichkeit im Lehrwerk. Gerade am Anfang des Lehrgangs finden sich statt zusammenhängender Textpassagen viele Photostorys oder Bildergeschichten mit Sprechblasen, die einen Dialogcharakter entstehen lassen. Zusätzlich bieten die CDs die praktische Möglichkeit, die Dialoge tatsächlich zu hören statt sie nur zu lesen, womit man dem Anspruch nach Authentizität ein Stück näher kommt.

4.3 Systematische Vermittlung und Wiederholung von Redemitteln

Um die zahlreichen mündlichen Übungsformen gut bestreiten zu können, muss den Schülern selbstverständlich ein gewisses Repertoire an Redemitteln zur Verfügung stehen. Gemeint sind damit nicht nur Einzelwörter, sondern vor allem auch feste Wendungen und kurze vorformulierte Sätze, die die Schüler fast oder ganz auswendig lernen, um sie dann ohne langes Nachdenken einsetzen zu können. Gerade in Übungen, in denen es gilt, seine eigene Meinung darzustellen oder unterschiedliche Ansichten zu einem Thema zu diskutieren, wo also die Gedanken bereits mit einem fachlichen Inhalt beschäftigt sind, ist es äußerst hilfreich, sprachliche Überlegungen durch fest eingeprägte Wendungen zu entlasten.

Beide Lehrwerke vermitteln und wiederholen auf die einzelnen Lektionen verteilt systematisch solche Redemittel. In *Découvertes* lassen sich diese leicht finden, da sie in gelb hinterlegten Kästen unter der Überschrift *on dit...* präsentiert werden. Häufig, aber nicht immer tritt eine zweite Überschrift hinzu, die umschreibt, wozu die aufgeführten Wendungen und Wörter einzusetzen sind (Beispiel: „J'en ai marre! – So könnt ihr

²²³ In der Tat sieht bereits der Lehrplan der 6. Jahrgangsstufe (Französisch als Fs2) vor „die zum Vermeiden von Aussprachefehlern bedeutsamen Zeichen der internationalen Lautschrift verstehen“ zu lernen.

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/content/serv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26317>.

²²⁴ Déc. 2/2006: 64.

²²⁵ Déc. 4/2007: 80.

ausdrücken, wenn ihr euch über etwas beklagen wollt.“²²⁶) Ab dem vierten Band tritt ergänzend die Angabe der relevanten Paragraphen hinzu, die auf das grammatische Beiheft verweisen.

Der *on dit...*-Reihe aus *Découvertes* entspricht in *À plus!* am ehesten die Rubrik *Qu'est-ce qu'on dit*, die sich immer zu Beginn der *Repères*-Seiten findet. Anders als bei *Découvertes* finden sich hier keine spezifischen Überschriften. Der Inhalt ist in der Regel gemischt, das heißt eine *Qu'est-ce qu'on dit*-Einheit enthält Sätze zu ganz unterschiedlichen Situationen und Sprechansätzen (Beispiel: Sport treiben, Hilfe anbieten, Hunger oder Durst haben, etwas bedauern, vor etwas warnen²²⁷). Die thematische Uneinheitlichkeit erklärt sich dadurch, dass die Übung in den *Repères*-Teil eingebettet ist, und daher ein Querschnitt durch alle drei *Séquences* gezogen wird. Hierin besteht ein wesentlicher Unterschied zu den *on dit...*-Kästen aus *Découvertes*, deren Hauptanliegen weniger die Wiederholung einer konkreten Lektion ist, als vielmehr der sukzessive Aufbau eines Redemittel-Repertoires für bestimmte Situationen. Die *Qu'est-ce qu'on dit*-Übung besteht aus einer Gegenüberstellung von deutschen und französischen Sätzen. Zur Selbstkontrolle bietet es sich an, die französische Hälfte abzudecken und ins Französische zu übersetzen. Während bei *Qu'est-ce qu'on dit* stets mit ganzen Sätzen gearbeitet wird, finden sich in *on dit...* häufig auch Einzelwörter und sehr knappe Formulierungen, allerdings ausnahmslos in der Fremdsprache.

Beiden Lehrwerken gemeinsam ist, dass sowohl in *Qu'est-ce qu'on dit* als auch in *on dit...* fast immer Ausdrücke des *français familier* vorkommen, was in der Natur der Sache liegt, da die Redemittel schließlich auf die gesprochene Sprache, das *français parlé*, ausgerichtet sind. Durch die Angabe der deutschen Entsprechung bei *Qu'est-ce qu'on dit* kann die Muttersprache als Referenzpunkt herangezogen werden. Dies kann hilfreich sein, um die Schüler für unterschiedliche stilistische Register zu sensibilisieren und ihnen ein Gefühl dafür zu geben, dass die an dieser Stelle gelernten Redemittel zwar für den mündlichen Gebrauch sehr gut zu gebrauchen sind, für einen schriftlichen Aufsatz hingegen weit weniger. Der Schüler wird in einem Deutschaufsatz auch nicht schreiben: „Das bringt's einfach nicht.“ Wenn er diese Redensart mit dem französischen „C'est pas le

²²⁶ Déc. 2/2006: 60.

²²⁷ A+ 2/2005: 55.

ped“²²⁸ zusammen speichert, wird ihm automatisch klar sein, dass er letzteres zwar im Gespräch, aber nicht im *commentaire personnel* einsetzen darf.

Im Folgenden sind in einer stichpunktartigen Übersicht die Reihen *Qu'est-ce qu'on dit* und *on dit...* jeweils aus den Büchern 2 und 4 aufgeführt.

on dit... Découvertes 2

- Bravo! – Neigungen, Abneigungen, Ärger, Ängste, Zweifel, Hoffnungen (S. 15)
- Ce n'est pas grave. – Freude, Erregung, Ablehnung, Bedauern, Trost (S. 28)
- J'en ai marre! – So könnt ihr ausdrücken, wenn ihr euch über etwas beklagen wollt.
(S. 60)
- Faisons les courses. (S. 72)
- A mon avis, ... (S. 83)
- Demander et expliquer son chemin (S. 96)
- Chez le médecin (S. 100)
- Des situations différentes – Überraschung, Wahrscheinlichkeit,
Erlaubnis/Versprechen, Gleichgültigkeit (S. 127)

on dit... Découvertes 4

- Je veux et j'exige! – Forderung und Notwendigkeit; Wunsch, Bitte und Vorschlag ;
Gefühle und persönliche Wertung; Befürchtung (S. 16)
- Souhaiter et proposer quelque chose – souhaiter quelque chose, proposer quelque
chose (S. 26)
- Faire l'interprète – Quand on ne comprend pas bien..., D'autres phrases utiles... (S.
37)
- Discutons – Argumentieren, Diskutieren, Kritisieren / Schimpfen, Auffordern,
Reagieren, Trösten / Aufmuntern (S. 50)
- Les expressions idiomatiques (S. 72)
- Parlons des films. (S. 72)
- On dit: Au secours! (S. 78)

²²⁸ A+ 2/2005: 38.

- Se présenter et parler de soi – identité, caractère : qualités /défauts, physique, hobbies, travail, rêves/désir (S. 85)

Qu'est-ce qu'on dit? À plus! 2

- gemischte Themen (S. 21)
- gemischte Themen (S. 38)
- gemischte Themen, u.a. Wegbeschreibung (S. 55)
- gemischte Themen (S. 74)
- gemischte Themen, u.a. Kleidung, eine Person beschreiben (S. 90)
- gemischte Themen (S. 105)
- Urlaub (S. 124)
- gemischte Themen, u.a. Ende eines Briefes an einen Freund/eine Freundin (S. 127)

Qu'est-ce qu'on dit? À plus! 4

- gemischte Themen (S. 24)
- Gefühle ausdrücken (S. 49)
- *français familier/code oral* gegenüber *français standard/code écrit* (S. 68)

Mithilfe der *on dit...*-Kästen aus *Découvertes* erwirbt sich der Schüler nach und nach einen Bestand an Redemitteln, um seine Gefühle und Meinungen ausdrücken zu können. Zu lernen, wie man positive wie negative Emotionen mitteilen kann, hilft den Schülern, in der neuen Sprache Fuß zu fassen und schneller reagieren zu können. Des Weiteren bieten die *on dit...*-Einheiten Hilfestellung für konkrete Situationen, wie z.B. sich vorstellen, jemandem eine Person beschreiben, einkaufen gehen, nach dem Weg fragen oder den Weg erklären, zum Arzt gehen und seine Beschwerden schildern, in Notfallsituationen um Hilfe bitten, etc. In *Découvertes 4* sind die *on dit...*-Kästen enger mit grammatischen Inhalten verbunden. So gibt es eine Einheit, die den *Subjonctif* nach bestimmten affektiven Ausdrücken zum Inhalt hat. Die Schüler prägen sich diese Ausdrücke in Kombination mit dem neuen Modus wie Vokabeln ein und automatisieren diese. Ein weiterer Aspekt ist die Erweiterung der Ausdrucksmöglichkeiten im Gespräch durch

Umschreibungen sowie das Kennenlernen von höflichen Formulierungen, um bei Verständnisschwierigkeiten nachzufragen. Auch Redewendungen (*poser un lapin, casser les pieds, avoir un poil dans la main, ne pas être dans son assiette*), die sich aufgrund ihres idiomatischen Charakters nicht eins zu eins übersetzen lassen, sondern mit ihrem fremdsprachlichen Pendant wie Vokabeln gelernt werden müssen, werden in der Rubrik *on dit...* eingeführt bzw. wiederholt. Dabei dienen farbige Illustrationen als Merkhilfe. Bemerkenswert ist die hohe Dichte an umgangssprachlichen Ausdrücken, die in fast jeder *on dit...*-Einheit anzutreffen sind und mit dem Charakter dieser Übungsform zusammenhängt, die ja auf mündliche Kommunikationssituationen vorbereiten will. Mit der etwas unpräzisen Bezeichnung Umgangssprache ist hier gemeint, dass viele Sätze oder Satzfragmente die Merkmale des *français parlé* aufweisen.²²⁹ Nur an einigen wenigen Stellen findet sich explizit die Markierung (*fam.*), wenn die Lehrwerksautoren dies für angebracht erachteten. So bei folgenden Stellen: *La vache! Je m'en fous! La barbe!*²³⁰ Andere ebenfalls deutlich substandardsprachliche Wörter wie *Beurk ! Zut! Bof! C'est nul!* sind zumindest in den *on dit...*-Kästen nicht explizit markiert.

Als zusätzliche Rede- bzw. Kommunikationsmittel, die zwar außerhalb der *on dit...*-Reihe laufen, aber ebenfalls sehr alltagsrelevant sind, bietet *Découvertes 4* die *Stratégie*-Übung *Communiquer «en silence»*, die sich mit Gestik und Mimik - beides wichtige Informationsträger im Gespräch - beschäftigt.²³¹ Auch optisch vergleichbar mit den *on dit...*-Abschnitten ist in *Découvertes 2* ein gelber Kasten mit drei Emoticons ☺☹☹, der Phrasen zum Ausdruck von Zustimmung, Gleichgültigkeit und Ablehnung zusammenfasst.²³² Auch hier sind *mots familiers* wie z.B. *super, chic, génial, cool, euh, bof...* vertreten. Zuletzt sei die Auflistung von Arbeitsanweisungen bzw. Redemitteln zu den Übungen im Buch und zu Klassenraumaktivitäten genannt, die sich ganz hinten im Schülerbuch findet.

Auch in den *Qu'est-ce qu'on dit?*-Einheiten von *À plus!* finden sich zahlreiche *expressions familiers*, wie z.B. *moche, n'importe quoi, c'est pas le pied* oder *quoi?* als Ausruf der Verwunderung und Empörung, um nur einige zu nennen. Wie bei *Découvertes* sind diese in der Regel nicht explizit als umgangssprachlich ausgewiesen. In Band 4 ist allerdings eine

²²⁹ Diese hier nochmals aufzuführen wäre redundant, da dies schon in Kapitel 2.5 erfolgte.

²³⁰ Alle drei Beispiele Déc.2/2006: 127.

²³¹ Déc. 4/2007: 73.

²³² Déc. 2/2006: 45.

Qu'est-ce qu'on dit?-Einheit besonders hervorzuheben, in der *français familier* und *français standard* in zwei Spalten einander gegenübergestellt werden, wodurch die Unterschiede direkt thematisiert und das Bewusstsein der Schüler für stilistische Register geschärft wird.²³³ Hier lernen die Schüler die typischen Merkmale des *français familier* bzw. des *code oral* oder *français parlé* kennen:

- Das Wegfallen des Verneinungspartikels *ne*
- Die Verkürzung von *tu es* zu *t'es*
- Die Verkürzung von *il y a* zu *ya*
- Die grammatische Inkongruenz *c'est* + Substantiv im Plural
- Der segmentierte Satz mit Auslagerung von Subjekt und Objekt (z.B. *Moi, je les ai déjà oubliés, mes rêves.* Statt: *J'ai déjà oublié mes rêves.*)
- Das Ersetzen von *nous* durch *on*

Die Gegenüberstellung von zwei stilistisch unterschiedlichen Ausdrücken, die aber das selbe meinen (z.B. *j'en ai marre* – *en avoir assez*, *les gamins* – *les enfants*, *causer* – *parler*, *pas mal de temps* – *beaucoup de temps*), lässt im Schüler das Bewusstsein dafür wachsen, dass der selbe Sachverhalt mündlich anders verpackt wird als schriftlich. Am Ende der Einheit findet sich das *Verlan*-Wort *chelou* für *louche*. Es wird an dieser Stelle auf die Wortbildungsmuster des *Verlan* allerdings nicht eingegangen.

Außerhalb der *Qu'est-ce qu'on dit?*-Reihe werden dem Schüler noch an anderen Stellen Redemittel zur Verfügung gestellt, so z.B. in *Vocabulaire et expression* in *À plus!* 4, wo einige Formulierungen zum Umschreiben unbekannter Begriffe gesammelt sind (*Cela veut dire _____, C'est un autre mot pour _____, C'est le contraire de _____, C'est la même chose que _____*). Die Übung *Apprendre à apprendre: Wie du Vokabeln umschreiben kannst* verfolgt dieselbe Absicht und greift die bereits eingeführten Formulierungen wieder auf. Die Übung enthält auch das Wort *truc*, das von seinem standardsprachlichen Äquivalent *chose* allerdings nicht unterschieden wird, was für die Zielsetzung der Übung (in einem Gespräch nach Worten suchen) auch nicht unbedingt notwendig ist.

²³³ A+ 4/2007 cc: 68.

4.4 Authentizität der Sprache

Authentizität ist eine der didaktisch-methodischen Leitlinien, denen sich *Découvertes* und *À plus!* verpflichtet haben und die in den Lehrerbüchern zusammenfassend beschrieben sind. Authentische Inhalte wie „Sehenswürdigkeiten (...), französische Feste und Gebräuche, kulturelle und geographische Besonderheiten Frankreichs und Aspekte der *Civilisation quotidienne*“²³⁴ sind die zentralen Themen der Lehrwerke. Es wird darauf Wert gelegt, dass die Themen „für die Schüler/innen nachvollziehbar sind, an die eigene Alltagswelt anknüpfen und zur Empathie anregen“²³⁵.

Erwähnenswert ist, dass im Lehrwerk selbst, integriert in einer Hörverstehensübung, eine Reflexion über die Authentizität der Sprache, über Standard- und Umgangssprache stattfindet. Diese erfolgt aus der Perspektive französischer Jugendlicher, die Deutsch als Fremdsprache lernen und drei Monate im Ausland verbracht haben. Einer von ihnen äußert sich wie folgt: „l’allemand qu’on apprend à l’école et l’allemand qu’on entend, c’est assez différent, surtout les dialectes.“²³⁶ Diese Aussage, die über das Deutsche getroffen wird, gilt im selben Maß auch für das Französische. Die Lehrwerke bewegen sich stets zwischen der Notwendigkeit, die Sprache für die Lerner zu vereinfachen und dem Anspruch der Authentizität der dargebotenen Materialien.

Die Vermittlung eines authentischen Eindrucks der französischen Sprache erfolgt zum einen über den Einsatz von originalen oder leicht abgeänderten Textdokumenten wie Gedichten, Auszügen aus Romanen und Erzählungen, Zeitungsartikeln, Blogs, Märchen, Leserbriefen, Annoncen, Lebensläufen, Reiseberichten, Broschüren und Werbematerialien oder einzelnen Seiten aus einem *BD*.²³⁷ In *À plus!* finden sich Übungen, die mit Originaldokumenten arbeiten, unter der Überschrift *La France en direct*.²³⁸ Neben diesen schriftlichen Materialien ist der Rückgriff auf audio-visuelle Medien eine hervorragende unkomplizierte Möglichkeit, die Schüler Muttersprachler hören zu lassen und ihnen damit authentisches Französisch nahe zu bringen, zumal die meisten Fremdsprachenlehrer keine Muttersprachler des Faches sind, das sie unterrichten.

²³⁴ Déc. 2 LB 2006: 4.

²³⁵ A+ 2 LB 2005: 9.

²³⁶ A+ 4/2007 cc: 45, ex. 9.

²³⁷ Vgl. A+ 4 LB 2008 cl: 10.

²³⁸ Hinsichtlich des Themenschwerpunktes dieser Arbeit ist folgende Übung besonders hervorzuheben: *La France en direct: Le français familier*. A+ 2/2006: 94.

Hörverstehen und Hörsehverstehen sind mittlerweile fester Bestandteil des Unterrichts und die Schüler begegnen vielfältigen Tondokumenten wie z.B. Sportkommentaren, dem Wetterbericht, Chansons, Filmen usw. Im nächsten Kapitel sollen die Hör- und Hörsehverstehensübungen aus *Découvertes* und *À plus!* genauer untersucht werden.

4.5 Audiolinguale Arbeitsmaterialien

Der Erwerb der Muttersprache ist an konkrete Situationen gebunden und spielt sich hauptsächlich über das Hören ab. Daher ist es sehr effektiv für das Erlernen einer Fremdsprache denselben Weg zu gehen, das heißt den Stoff situativ einzubinden, wie es ja in den Lektionstexten versucht wird, und audiolinguale oder audiovisuelle Medien einzusetzen, um einen authentischen Eindruck von der Sprache zu erhalten. Das Bestreben des Fremdsprachenunterrichts ist es, den Lerner mit allen Dimensionen der Sprache in Kontakt zu bringen und ihn in allen vier Dimensionen – Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen – zu schulen, wobei im Zuge der Intensivierung der internationalen Kontakte der Kommunikation in mündlicher Form eine immer größere Rolle zukommt. „Entsprechend müssen die mündlichen Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden, damit die Kommunikation auch erfolgreich verlaufen kann.“²³⁹ Zur Schulung dieser Kommunikationskompetenz bieten sich Hörverständnisübungen an. Zwar fördern sie primär die rezeptiven Fähigkeiten, diese sind aber (mit)entscheidend für eine möglichst reibungslose Verständigung. Denn wie kann ein funktionierendes Gespräch entstehen, wie soll man seinem Gegenüber antworten, wenn man das Gesagte nicht verstanden hat? Rezeptive Fähigkeiten bilden daher die Grundlage für einen Dialog. Häufig werden sie als passive Beherrschung der Sprache betrachtet, obwohl verstehendes Hören sehr wohl aktive kognitive Prozesse erfordert.

Die CDs, die begleitend zum Schülerband von den Verlagen Cornelsen und Klett herausgegeben werden, bieten eine ausgezeichnete Möglichkeit, audiolinguale Medien in den Unterricht einzubauen. In der *Découvertes*-Reihe gibt es eine Schüler-CD mit allen Lektionstexten und eine Lehrer-CD, die die Hörverstehensübungen enthält. Bei *À plus!*

²³⁹ Thomalla 1994: 372.

sind alle Materialien (Lektionstexte, Chansons, Hörverstehensübungen) auf einer Doppel-CD untergebracht.

Die Hörverstehensübungen sind recht gleichmäßig auf die Lektionen verteilt, Übungen zum Hörsehverstehen sind hingegen deutlich seltener. Ein Grund dafür mag der technische Mehraufwand sein, denn es sind längst noch nicht alle Klassenzimmer mit Fernseher oder Beamer ausgestattet. Möchte der Lehrer einen Filmausschnitt zeigen, müssen die notwendigen Geräte immer erst ins Klassenzimmer gebracht werden. Dass im Lehrwerk weniger Material für die Arbeit mit Filmdokumenten vorgegeben ist, bietet dem Lehrer mehr Freiheit, selbst geeignete und vor allem auch aktuelle Materialien auszuwählen. Eines der wenigen Beispiele für den Einsatz von Filmen ist das *Module: Les choristes* in *Découvertes 4*, das gleich auf mehrere Unterrichtseinheiten angelegt ist und auf dem gleichnamigen Kinofilm aus dem Jahr 2004 aufbaut.

Eine Analyse der Aufgabenstellung ergab ein breites Spektrum an Übungsaufgaben, die zu einer abwechslungsreichen Gestaltung der Hörverstehensübungen beitragen. Meist wird ein einmaliges Hören nicht ausreichen, damit die Schüler das Gehörte sofort verstehen. Die Aufgabenstellung in den Lehrwerken berücksichtigt dies, indem sie ein mehrmaliges Hören vorschlägt und für jedes Hören einzelne Aufgaben nennt.

Als Vorentlastung wird manchmal angeregt, dass sich die Lerner vor dem ersten Hören z.B. anhand von Bildern oder Zeichnungen überlegen, worum es gehen könnte.²⁴⁰

Beim ersten Abspielen wird von den Schülern meist nur ein ungefähres Verstehen verlangt. Sie sollen z.B. erfassen können, welche Situation dargestellt wird (z.B. Passanten auf der Straße werden nach dem Weg gefragt), oder wie viele Personen sprechen. Ab dem zweiten Durchgang werden dann Fragen zum Inhalt gestellt, anhand derer der Hörtext tiefer durchdrungen wird (z.B. Wohin wollen die Personen?). Das Beantworten solcher Verständnisfragen²⁴¹ ist wohl der Klassiker unter den Hörverstehensaufgaben. Daneben gibt es jedoch eine ganze Reihe weiterer Übungsaufgaben, wie *multiple-choice-Tests*²⁴² oder *vrai-ou-faux-Tests*²⁴³. Andere Aufgaben konzentrieren sich darauf, dass der Schüler Tempora (*passé composé* vs. *futur composé*)²⁴⁴ und Modi (z.B. *futur simple* vs.

²⁴⁰ Déc. 2/2006: 73, ex. 8.

²⁴¹ Ebd.: 38, ex. 2.

²⁴² Ebd.: 84, ex. 7.

²⁴³ A+ 2/2005: 72, ex. 2 oder Déc. 2/2006: 18, ex. 10.

²⁴⁴ A+ 2/2005: 29, ex. 3.

conditionell)²⁴⁵ besser differenzieren kann. Auch in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden sich die Aufgaben. So ist es relativ leicht, das Gehörte einer Bilderfolge zuzuordnen oder Bilder nach dem Gehörten in die richtige Reihenfolge zu bringen.²⁴⁶ Anspruchsvoller ist es dagegen, zuerst die wichtigsten *mots-clés* zu notieren²⁴⁷, um anschließend das Gehörte nachzuerzählen²⁴⁸ oder vorgegebene Satzanfänge zu Ende zu führen²⁴⁹. Im Sinne der aufgeklärten Einsprachigkeit wird der Gebrauch der Muttersprache nicht völlig ausgeklammert, so sollen die Schüler auch lernen, ein französisches Interview auf Deutsch zusammenfassen.²⁵⁰ Häufig werden die genannten Aufgaben in einer Hörverstehensübung auch kombiniert bzw. auf mehrere Etappen verteilt. Zusätzliche Anleitung zum Umgang mit Hörverstehensübungen bietet eine *Stratégie*-Einheit, die den Schülern Tipps gibt, wie sie die gehörten Texte leichter erfassen können.²⁵¹

Auf den CDs finden sich nicht nur Hörverstehensübungen, sondern auch alle Lektionstexte. In den vertonten Fassungen der Lektionstexte kommt deren Dialogcharakter noch besser zum Tragen. Typische Merkmale der gesprochenen Sprache, die in der gedruckten Fassung nur angedeutet werden können (z.B. *bon...*, *ben...*, Pausen, Zögern, Stimmelmelodie), wirken in der Hörfassung realistischer. Das Sprechtempo ist sowohl in den Lektionstexten als auch in den Hörverstehensübungen deutlich gedrosselt, steigert sich aber im Verlauf des mehrbändigen Lehrgangs. Um dem Anspruch der Authentizität gerecht zu werden, kommen selbstverständlich Muttersprachler zu Wort, um die Texte zu sprechen. Außerdem tragen Hintergrundgeräusche (Straßenlärm, Gespräche oder Musik im Hintergrund) dazu bei, die Situation realistischer wirken zu lassen. Eine Vielfalt an Textsorten und Gesprächssituationen sorgt für Abwechslung. Es finden sich Wetteransagen, Sportkommentare²⁵², Durchsagen am Bahnsteig, Nachrichten auf Anrufbeantwortern, Radiointerviews etc. Der überwiegende Teil ist in Dialogform präsentiert, darunter auch Telefongespräche.

²⁴⁵ A+ 4/2007 cc: 12, ex. 3.

²⁴⁶ A+ 2/2005: 34, ex. 6 oder Déc. 2/2006:73, ex. 8.

²⁴⁷ A+ 4/2007: 17: ex. 7.

²⁴⁸ Déc. 2/2006: 27, ex. 5.

²⁴⁹ Ebd.: 62, ex. 10.

²⁵⁰ A+ 4/2007 cc: 26, ex. 1.

²⁵¹ Déc. 2/2006: 86.

²⁵² A+ 4/2007 cc: 60, ex. 4.

Typische Merkmale des *français parlé* wie Satzsegmentierung, die Verwendung von *pronoms tonique* (*moi, je...*) und *marqueurs/régulateurs phoniques* finden sich in den Hörverständnisübungen in noch stärkerem Ausmaß als in den vertonten Lektionstexten. Die Verwendung des *futur composé* ist häufiger als die des *futur simple* (*Ça va être super génial!*²⁵³), ebenso verhält es sich bei der Intonationsfrage gegenüber der Inversionsfrage, die erst in *Découvertes 2, Leçon 9* eingeführt wird. Das Zusammenziehen von Formen wie *tu as* zu *t'as*, das in der französischen Umgangssprache sehr häufig ist, tritt dagegen selten auf. Von den zahlreichen umgangssprachlichen Formulierungen und Phrasen, die in den Hörverstehensübungen und den vertonten Lektionstexten vorkommen, seien hier nur einige wenige Beispiele genannt, da eine komplette Auflistung zu lang wäre. Es sei an dieser Stelle außerdem auf das nächste Kapitel (4.6 *mots familiers* – umgangssprachlicher Wortschatz) verwiesen, wo noch viele weitere Beispiele gegeben werden.

- Déc. 2/2006: 11: *Bon, viens, on y va!; Chut!*
- Déc. 2/2006: 23: *C'est nul, ici!*
- Déc. 2/2006: 24: *Tiens, là...*
- Déc. 2/2006: 36: *Euh, ...oui, mais...*
- Déc. 2/2006: 43: *Ça te dit?*
- Déc. 2/2006: 80: *Tu parles!; Zut, ça a coupé!*
- Déc. 2/2006: 98: *Aïe! statt dt.: Aua!*
- Déc. 4/2007: 26: *Oui, alors, j'ai 16 ans...; plein de trucs; on rigole comme des fous*
- Déc. 4/2007: 50: *Pas l'temps; J'te casse la figure*
- Déc. 4/2007: 50: *quel sale mec*

- A+ 2/2005: 18: *Oh, là, là!*
- A+ 2/2005: 30: *Ouais!*
- A+ 2/2005: 44: *C'est nul!*
- A+ 2/2005: 68: *Je n'aime pas trop ça*
- A+ 2/2005: 84: *C'est cool!*
- A+ 2/2005: 87: *ça tombe bien; C'est la cata!; Je n'ai plus de fric pour le ciné.; la pub; ben,... ; Eh...vous savez quoi?; N'importe quoi!*
- A+ 4/2007: 15: *plein de choses; ben moi, si seulement je ne.... ; n'importe quoi; en fait,...; C'est vraiment nul!; elle est super forte; les intellos*
- A+ 4/2007: 21: *il a un talent fou; la musique, C'est vraiment sa passion!*
- A+ 4/2007: 58: *les minots; les gamins; chouette; travailler comme un fou*
- A+ 4/2007: 70: *la bouffe; cool*

Der Einsatz audiolingualer Medien eignet sich auch ausgezeichnet dazu, im Unterricht Akzente und regionale Besonderheiten vorzustellen. Zwar sind in Frankreich Dialekte weit

²⁵³ Déc. 2/2006: 68.

weniger verbreitet als in Deutschland, dennoch gibt es regionale Variationen in der Aussprache, vor allem im Nord-Süd-Vergleich. Daher legen sowohl *À plus!* als auch *Découvertes* einen Schwerpunkt auf den *accent du sud*, wie er im Südwesten Frankreichs, z.B. in Toulouse oder Marseille gesprochen wird und sich durch eine abweichende Aussprache der Nasallaute (*bien* ähnlich wie *bieng*; *vraiment* wie *vraimang*), das Mitsprechen des sonst stummen [ʔ], sowie ein offeneres [ø]: auszeichnet.²⁵⁴

Nicht nur Dialekte innerhalb des Hexagons werden berücksichtigt, hinzu kommen regionale Besonderheiten anderer europäischer frankophoner Länder (Luxemburg, Belgien, Schweiz). Die Hörverstehensübung *Je vous fais septante bises*²⁵⁵ in *Découvertes 2* befasst sich mit der Mehrsprachigkeit dieser Länder und Besonderheiten im Zahlssystem (*septante* statt *soixante-dix*, *huitante* statt *quatre-vingt*, *nonante* statt *quatre-vingt-dix*).

Zusätzlich wirft *À plus!* auch einen Blick auf andere Sprachen, die auf französischem Boden gepflegt werden, wie das Bretonische, das mit einigen Wörtern repräsentiert ist (*breizh* = *bretonisch*, *ar peulvan* = *le menhir*, *ar grampouezenn* = *la crêpe*; *ar vamm* = *la mère*; *an tad* = *le père*; *Kenavo!* = *Au revoir!*).²⁵⁶

Interessant ist, dass in den Hörverstehensübungen zwar meistens, aber nicht ausschließlich Muttersprachler des Französischen auftreten. In *Découvertes 2* werden in einem Interview auch deutsche Touristen befragt, die in fließendem Französisch mit kaum wahrnehmbarem Akzent antworten und damit als positives Vorbild für die Schüler fungieren.²⁵⁷ Bei einem Telefongespräch zwischen einem französischen Mädchen und dessen deutscher Austauschpartnerin ist ein stärkerer Akzent zu hören. Grammatische Fehler begeht die deutsche Sprecherin auch in dieser Übung nicht, aber sie findet manchmal das richtige Wort nicht sofort und muss bei ihrer französischen Austauschpartnerin nachfragen. Durch den Ablauf des Gesprächs lernen die Schüler, dass die Kommunikation auch funktioniert, wenn sie nicht alle Wörter kennen und dass sie sich trauen können, in Frankreich anzurufen, auch wenn sie noch nicht perfekt Französisch sprechen.

²⁵⁴ Siehe dazu folgende Hörverstehensübung: Déc. 2/2006: 27, ex. 5. Ecouter: repas de quartier; Aufgabe b: Ecrivez trois mots prononcés différemment (anders ausgesprochen) à Paris et à Toulouse.

Sowie folgende Tondokumente: Déc. 2/2006: 68: Einheimische aus Toulouse: une marchande, M. et Mme Chapuis und A+ 4/2007: 70: mehrere Einheimische aus Marseille mit starkem Akzent.

²⁵⁵ Déc. 2/2006: 125.

²⁵⁶ A+ 2/2005: 96 und 110.

²⁵⁷ Déc. 2/2006: 101, ex. 6.

4.6 *mots familiers* – umgangssprachlicher Wortschatz

Ein Französischlehrwerk umfasst im Durchschnitt 2000 bis 3500 Lexeme, die der Lerner in den ersten drei Lehrjahren aufnehmen muss.²⁵⁸ Welche Vokabeln ins Lehrwerk aufgenommen werden, richtet sich nach Kriterien wie Häufigkeit, Verbreitung, Einsetzbarkeit etc. Die Auswahl der in die Schulbücher aufgenommenen Lexeme orientiert sich an Wörterbüchern (z.B. *LaWUF – Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch. Wörterbuch des unkonventionellen Französisch* oder *Répertoire analytico-didactique du français parlé essentiel*). In der Regel wird sich umgangssprachliches Sprachmaterial, so man es denn einsetzen möchte, in die progressiv aufeinander folgenden Kapitel einfügen müssen. Meißner plädiert dafür, *français parlé* von Anfang an im Unterricht zu berücksichtigen.²⁵⁹ Er bemerkt außerdem, dass *français parlé* gerade für den Fall des Französischunterrichts in der Grundschule, der ja meist einer spielerischen Einführung gleich kommt, eine zentrale Rolle spielt, da hier weitgehend auf geschriebene Sprache verzichtet wird.

Eine lexikalische Analyse des *Cours de Base* – eines der gebräuchlichsten Lehrwerke im Schulunterricht der 1980er Jahre – ergab, dass der Kernwortschatz des *français parlé* – gemeint ist ein Wortschatz, der der Norm nicht entspricht, aber eine hohe Frequenz aufweist (*je m’en fous, ras-le-bol, ah bon, aye...*) – kaum im Lehrwerke vertreten war.²⁶⁰ Davon ausgehend ist die Kritik zahlreicher Autoren, die sich zu diesem Thema geäußert haben, verständlich, das in den Schulen gelehrt Französisch befähige nicht zu der geforderten kommunikativen Kompetenz, da es zu stark an die Schriftsprache, den *code écrit*, angelehnt sei und den alltäglichen Sprachgebrauch zu wenig berücksichtige. Das Fehlen bestimmter umgangssprachlicher Ausdrücke (*je m’en fous, bôf, tiens, eh ben...*) erklärt Meißner mit der Ansicht der Lehrwerksautoren, diese seien für ein Schulbuch, dessen Zielgruppe Kinder sind, nicht geeignet.²⁶¹ Er beklagt, dass auch Ende der 90er Jahre in den Lehrwerken „les réalités multiples du français parlé, ses facettes diatopiques, diastratiques et diaphasiques, ses variétés et ses normes prescrites“²⁶² nur unzureichend abgebildet werden, obwohl sie Teil der französischen Alltagskultur sind. Eine Ursache für

²⁵⁸ Meißner 1999: 160.

²⁵⁹ „Le français parlé (...) doit apparaître dès le début du curriculum“ Ebd.: 161.

²⁶⁰ Ebd.: 156.

²⁶¹ Ebd.: 156.

²⁶² Ebd.: 156.

die Unterrepräsentation von umgangssprachlichem Vokabular in deutschen Französischlehrwerken sieht Meißner darin, dass man in *français populaire* lange sowohl in Deutschland als auch in Frankreich nichts als eine grobe und niedere Sprachvarietät sah. Die Debatte um verschiedene Register und die Norm des Französischen scheint sich, laut Meißner, zum Teil mit einer Art Klassenkampf vermischt zu haben: Die einen bestehen auf der puristischen Einhaltung einer „norme plutôt bourgeoise“²⁶³, die anderen fordern mehr Raum für die Sprache des Volkes („le langage du peuple“²⁶⁴).

Die Auswahl des Wortschatzes ist in den Lehrerhandbüchern kommentiert: „Die Vermittlung des Wortschatzes erfolgt nach thematischen Schwerpunkten und gemäß den Erfordernissen motivierender Lektionstexte. Die Auswahl orientiert sich dabei an der Häufigkeit und Nützlichkeit der Wendungen.“²⁶⁵ Entscheidendes Kriterium ist also die Frequenz und die Anwendbarkeit und nicht etwa die Zugehörigkeit eines Wortes zum Register des *français standard* oder der präskriptiven Norm der Schriftsprache. Mit anderen Worten: Wenn ein umgangssprachlicher Begriff, z.B. *truc*, aufgrund seiner hohen Frequenz im Alltag durchaus nützlich ist, rechtfertigt das seine Aufnahme ins Lehrwerk. Die Lehrwerke unterscheiden, wie dies in der didaktischen Diskussion gefordert wird, zwischen einem „produktiven (aktiven) Lernwortschatz“²⁶⁶ und einem „rezeptiven (passiven) Wortschatz“.²⁶⁷ Der aktiv zu beherrschende Wortschatz wird in den obligatorischen Lektionen vermittelt, Wortschatz, der nur zum Verständnis dient, begegnet den Schülern vor allem in optionalen Lehrwerksteilen.

Der Vokabelteil von *Découvertes* und *À plus!*, der sich jeweils am Ende des Lehrbuchs befindet, umfasst einen lektionsbegleitenden und einen alphabetisch geordneten Teil. Ersterer ist dreispaltig – Französisch, Deutsch, Beispielsatz oder Worterklärung – gegliedert. Dort finden sich Illustrationen, Hilfen zur Konjugation sowie ab und an landeskundliche Informationen eingestreut.²⁶⁸ Der alphabetische Teil – *liste des mots* bzw. *petit dictionnaire* überschrieben, ist einmal deutsch-französisch, einmal französisch-deutsch aufgebaut und kann wie ein Wörterbuch benutzt werden. Im Folgenden soll untersucht werden, ob Wörter oder Redewendungen des *français familier* und *parlé* in

²⁶³ Meißner 1999: 157.

²⁶⁴ Ebd.: 157.

²⁶⁵ Déc.2 LB 2006: 6.

²⁶⁶ Ebd.: 6.

²⁶⁷ Ebd.: 6.

²⁶⁸ Bei *Découvertes* sind diese Kästen mit *En France* betitelt.

den beiden Lehrwerksreihen vorkommen und vor allem inwiefern diese kenntlich gemacht werden. Berücksichtigt werden dabei sowohl der lektionsbegleitende, als auch der alphabetisch geordnete Vokabelteil.

Hinsichtlich der ersten Frage lässt sich eindeutig bestimmen, dass *français familier* und *français parlé* durchaus in den Lehrwerken vertreten sind, was vor allem für die Tonaufnahmen der Lehrer- und Schüler-CDs gilt und was der Dialogcharakter der Lektionstexte sowie der große Anteil an mündlichen Übungsformen auch nahe legen. Die Analyse der Redemittel in den Rubriken *on dit...* und *Qu'est-ce qu'on dit* hat außerdem bereits eine hohe Dichte an Ausdrücken des *français familier* aufgezeigt. Kann man daher von Registervielfalt im Lehrwerk sprechen? Im Lehrerbuch von *Découvertes* heißt es dazu: „Sprachlich orientiert sich das Lehrwerk am *français standard*. Gelegentlich werden Registerunterschiede zum *français familier* und zur Jugendsprache thematisiert.“²⁶⁹ Im Lehrerbuch von *À plus!* werden zur Registerwahl keine Angaben gemacht. Wie aus obigem Zitat schon ersichtlich wird, sind keineswegs alle Register vertreten. Ausgangspunkt ist und bleibt das *français standard*, daneben werden mit *français familier* und der Jugendsprache zwei Substandardregister erwähnt. Andere Register, wie das *français vulgaire* und *populaire* werden weitgehend ausgeklammert bzw. nicht explizit erwähnt. Tatsächlich finden sich diese im Gegensatz zu den Dialekten nicht im Lehrwerk²⁷⁰. Verlan und Jugendsprache treten stellenweise auf.²⁷¹ Chat- und SMS-Sprache²⁷² mit ihren Kürzeln und Symbolen kommen nicht vor, obwohl sie einen nicht zu vernachlässigenden Anteil an den Kommunikationsgewohnheiten der französischen Jugendlichen haben. Sehr gehobene Stilebenen, wie *français littéraire/soigné/cherché* haben einen vergleichsweise geringen Anteil.

Zur Verteilung auf die einzelnen Schuljahre und Lektionen lässt sich sagen, dass *français familier* und *parlé* von Anfang an in nahezu allen Lektionen beinhaltet ist. Eine Ausnahme bilden die Lektionen, die sich mit geschichtlichen oder politischen Themen befassen, da

²⁶⁹ Déc.2 LB 2006: 5.

²⁷⁰ Einschränkend sei hier angemerkt, dass das *français populaire* einen großen Einfluss auf das *français familier* hatte und für manche Wörter und Phänomene nicht klar bestimmt werden kann, ob sie *populaire* oder *familier* sind.

²⁷¹ z.B. A+ 4/2007 cc: 64.

²⁷² In Déc. 2/2006: 84, ex. 9. findet sich ein Beispiel für SMS-Sprache (A KL EUR TU VIENS CHE MOI? JE T'M. BIZ. MA), das allerdings mehr illustrierenden Charakter hat, da es in der Themenstellung der Übung nicht direkt aufgegriffen wird.

hier – anders als im überwiegenden Teil des Lehrbuches – nicht der Alltag der Jugendlichen im Zentrum steht. Die meisten *mots familiers* sind thematisch den Bereichen Schule, Familie, Alltagsleben zuzuordnen oder sind mit bestimmten Sprechanschlüssen, z.B. seine Gefühle ausdrücken, verbunden.

4.6.1 Kennzeichnung von *mots familiers* in den Lehrwerken

Wenn also feststeht, dass *français familier* und *parlé* Bestandteil der Lehrwerke sind, bleibt noch die Frage zu klären, inwiefern diese Register gekennzeichnet werden, um dem Schüler anzuzeigen, dass hier eine Abweichung vom Standard vorliegt. Eine gute Möglichkeit, um vom Standard abweichende Wörter und Wendungen anzuzeigen, ist ihre Kenntlichmachung durch den Zusatz *fam.* für *familier*. In den folgenden Kapiteln werden sowohl der lektionsbegleitende, als auch der alphabetisch geordnete Vokabelteil der beiden Lehrwerke hinsichtlich einer Markierung umgangssprachlicher oder nichtstandardsprachlicher Wörter untersucht.

4.6.1.1 *À plus!*: Liste des mots

Zwar wird die eben beschriebene Methode im lektionsbegleitenden Vokabelteil von *À plus!*²⁷³ umgesetzt, allerdings nicht einheitlich durchgehalten. Nicht alle *mots familiers* werden auch als solche ausgewiesen, wie die Auswahl der nachfolgenden Beispiele verdeutlicht. Obwohl *traîner*, *bavarder* und *causer* ebenso sehr als *familier* einzuordnen sind wie *bouger* oder *ringard*, findet sich bei ihnen nicht der Zusatz *fam.* .

se bouger *fam.* – sich bewegen, aktiv werden²⁷⁴

traîner – herumtrödeln

le self *fam.* – *hier* : die Schulkantine

bavarder – schwatzen, plaudern, quatschen

pas mal de *fam.* – *hier*: ziemlich viel, ganz schön viel

causer – sich unterhalten, plaudern

le boulot *fam.* – die Arbeit, der Job

ringard *adj. fam.* – altmodisch

²⁷³ Zugrundegelegt wurde für den lektionsbegleitenden Teil *À plus!* 4 cycle court.

²⁷⁴ Das Schriftbild der Beispiele ist an das Vokabelverzeichnis der Lehrwerke angelehnt.

Im Verlauf der *Dossiers* lernen die Schüler auch eine Reihe idiomatischer (Rede-) Wendungen kennen. Viele dieser Phrasen sind umgangssprachlich, sie werden jedoch nur zum Teil mit dem Zusatz *fam.* versehen, wobei kein System erkennbar wird.

avoir le cafard – deprimiert sein

donner un coup de pouce à qn – jdm helfen, jdm zur Hand gehen

C'est la galère *fam.* = Das ist der Horror !

Ça vaut le coup. *fam.* – Das lohnt sich !

en avoir marre (de qn/qc) *fam.* – die Nase voll haben (von jdm/etw.), es satt haben

le coup de foudre – Liebe auf den ersten Blick

C'est une tête. – Er/Sie ist ein Überflieger.

Ça fait clown. – Das ist lächerlich.

4.6.1.2 *À plus!*: *petit dictionnaire allemand-français* und *liste alphabétique des mots*

Im deutsch-französischen Teil erfolgt der Hinweis auf den umgangssprachlichen Charakter des Wortes ebenfalls durch die Markierung *fam.* und es wird – soweit vorhanden – auch die standardsprachliche Alternative angegeben. Die Reihenfolge ist nicht festgelegt, d.h. manchmal wird das *mot familier* vor, manchmal nach dem Standardwort gedruckt. Einige Beispiele dazu:

Comic la bédé *fam.* *ou:* la bande dessinée *ou :* la BD

cool cool *m./f. adj. fam.*

Ferienlager la colo *fam.* *ou:* la colonie de vacances

Fernseher la télé *fam.* *ou:* la télévision

Junge le garçon ; le type *fam.*

Jugendliche/r l'ado *m./f. fam.* *ou:* l'adolescent/e ; le/la jeune

Kino le cinéma *ou:* le ciné *fam.*

Klassenarbeit l'interro *fam.* *ou:* l'interrogation f.

Mann l'homme *m. ; le type fam.*

Einige wenige Wörter (z.B. **Mathe** les maths f.pl.), die bereits im Deutschen abgekürzt angegeben sind, werden nicht als *familier* gekennzeichnet, obwohl sie genau genommen ebenfalls in dieses Register gehören.

Selbiges gilt auch für Wendungen aus der gesprochenen Sprache. Die Autoren des Lehrwerks vertrauen wohl darauf, dass die Schüler den Ausdruck im Deutschen eindeutig als umgangssprachlich sehen und diese Einordnung auf das Französische übertragen können, denn sie verzichten auf den Zusatz *fam.*

Ach, komm! Allez!
Ach, lass doch! Laisse tomber!
Bis später! À plus!²⁷⁵
Das ist blöd! C'est nul!
Das kannst du vergessen! C'est pas le pied!
Das passt ja! Ça tombe bien!
dummes Zeug! n'importe quoi!
Na und? Et alors?
O je! Oh, là, là!
Zeig her! Fais voir!

Auch Pausenzeichen, die typisch für das *français parlé* sind, werden aufgeführt:

äh *Füllwort am Satzanfang* ben

Generell lässt sich feststellen, dass die Kennzeichnung *fam.* nicht konsequent durchgehalten wird, was an folgendem Beispiel deutlich wird:

Ding le truc *fam.*
Dingsbums Machinchose; **Dingsda** Machinchose

Zwar ist davon auszugehen, dass einem deutschen Sprachlerner klar sein wird, dass *Dingsbums* umgangssprachlich ist, und dass er daraus schließen wird, *Machinchose* sei ebenfalls einem Substandardregister zuzuordnen, dies ist allerdings kein Grund, auf den Zusatz *fam.* zu verzichten, zumal die Übertragung 'deutsches Wort = umgangssprachlich → französisches Wort = *familier*' kein stringentes Schema bildet.

Dieselbe Inkonsistenz bei der Markierung umgangssprachlicher Wörter und Wendungen, die für den deutsch-französischen Teil zu vermerken ist, lässt sich auch für den französisch-deutschen Teil konstatieren. Wie unsystematisch, ja geradezu unlogisch die Kennzeichnung erfolgt, zeigt sich beispielsweise daran, dass die Abschiedsformel

À plus! *fam.* – Bis später!

im vierten Band durch *fam.* gekennzeichnet wird, in Band 2 aber nicht. Wenig schlüssig erscheint auch, dass die Aufforderung *Allez hop!* nicht gekennzeichnet wird, *Allez!* hingegen schon.

Allez hop! Los!
Allez! *fam.* Ach komm!

²⁷⁵ Eigentlich: *À plus tard!*

4.6.1.3 *Découvertes: Vocabulaire*

Im lektionsbegleitenden Wortschatz von *Découvertes*²⁷⁶ setzt man ebenfalls auf die Kennzeichnung durch (*fam.*), zusätzlich ist auf der deutschen Seite der Vermerk (*ugs.*) zu finden, der bei *À plus!* nicht gesetzt wird. Ebenso wenig wie in der Cornelsen-Reihe ist bei der Klett-Reihe die Kennzeichnung durchgängig eingehalten. Es ist nicht einsichtig, warum die Adjektive *chic* und *branché* nicht auch, wie *ringard*, als (*fam.*) ausgewiesen werden, oder warum bei *la colle* in der Bedeutung *das Nachsitzen* auf den Zusatz (*fam.*) verzichtet wird, gerade weil das Wort doch wohl häufiger in der Standardbedeutung *der Kleber* vorkommt.

la colle – das Nachsitzen
s’habiller chic/branché(e) – sich schick/topmodern anziehen/kleiden
ringard/ringarde (*fam.*) – altmodisch

In *Découvertes* finden sich auch eine ganze Reihe an Anglizismen und Internationalismen, die die Schüler größtenteils sofort verstehen, weil sie auch im Deutschen gebräuchlich sind. Der Vollständigkeit halber sind diese jedoch trotzdem im Vokabelteil angeführt, wobei in manchen Fällen (z.B. *Babysitting*, *Job*) weder ein französisches noch ein deutsches Pendant für den Anglizismus angegeben wird. Die Bezeichnung *baba* ist zwar kein echter Anglizismus, passt jedoch trotzdem in diese Reihe, da auch die längere Variante *baba cool* sehr gebräuchlich ist. Die deutsche Übersetzung *ein Alternativler/eine Alternativlerin* ist unglücklich gewählt, da in der Umgangssprache weit weniger verbreitet als das Wort *Hippie*, das sich auch in manchen deutsch-französischen Wörterbüchern als Entsprechung findet. Warum gerade hier ein deutscher Ausdruck gesucht wurde, ist rätselhaft, zumal sich an anderer Stelle deutsche Entsprechungen ebenso sehr anbieten würden, wie z.B. *Babysitting* – *Kinderbetreuung*.

look – das Aussehen, der Look, die Aufmachung
 un **baba/une baba** – ein Alternativler/eine Alternativlerin
 une **girly** – ein Girlie
 le **shopping** – der Einkaufsbummel
 le **baby-sitting** – das Babysitting
 un **job** (*fam.*) – ein **Job** (*ugs.*)
surfer = faire du surf – surfen

²⁷⁶ Zugrunde gelegt ist hier Déc. 4/2007.

Wenn *mots familiers* in einer *Leçon* neu eingeführt werden, findet sich im dazugehörigen Vokabelteil häufig die Angabe des synonymen Standardwortes. Die Anknüpfung an bereits bekannte gleichbedeutende Wörter kann das Einspeichern der neuen Wörter erleichtern und gleichzeitig das Bewusstsein für unterschiedliche stilistische Register schulen.

- des **fringues** (*f., pl.*) (*fam.*) = des vêtements – Klamotten (*ugs.*)
- un **truc** (*fam.*) = une chose – ein Ding, eine Sache
- un **boulot** (*fam.*) = un travail, un job (*fam.*) – ein Job (*ugs.*)
- bossen** (*fam.*) = travailler dur – schuften (*ugs.*)
- un **exo** (*fam.*) = un exercice – eine Übung; (*hier*) eine (Haus-)Aufgabe (*ugs.*)

Zum Teil wird statt des *mot familier* der längere Standardausdruck zuerst angegeben, es erfolgt dann aber der Hinweis auf die im Alltag häufiger anzutreffende Abkürzung.

- un **pull-over** → Abk. un pull – ein Pullover
- un **curriculum vitae** → Abk. un CV – ein Lebenslauf
- un **frigidaire** → Abk. un frigo – ein Kühlschrank

Wie *À plus!* so macht auch *Découvertes* die Schüler mit vielen festen Wendungen und Redensarten bekannt. Auch hier ist die Kennzeichnung lückenhaft. Der Ausdruck *N'importe quoi!* wird in Frankreich von erwachsenen Sprechern oft als unhöflich empfunden, die Setzung (*fam.*) wäre daher sinnvoll. Der Ausruf *Chapeau!* hingegen ist mit (*fam.*) gekennzeichnet, obwohl er gesellschaftlich weitaus akzeptierter ist. Auch für die Wendung *Ça y est!* böte sich der Hinweis (*fam.*) an. Zwar wirkt sie nicht unhöflich, ist aber primär im mündlichen Sprachgebrauch anzutreffen und würde in der Schriftsprache deplaziert wirken.

- Chapeau!** (*fam.*) – Hut ab! Alle Achtung! (*ugs.*)
- Ça y est!** – Das wär's!, Geschafft!
- N'importe quoi!** – So ein Quatsch!
- s'en faire** – sich Sorgen machen
- casser la figure** (*fam.*) – jdm. die Visage polieren (*ugs.*) → schon vulgär
- avoir un poil dans la main** (*fam.*) – auf der faulen Haut liegen (*ugs.*)
- casser les pieds à qn** (*fam.*) – jdm. auf den Wecker fallen (*ugs.*)
- poser un lapin à qn** (*fam.*) – jdn. versetzen (*ugs.*)
- ne pas être dans son assiette** (*fam.*) – nicht auf dem Damm sein (*ugs.*)
- une **poule mouillée** (*fam.*) – ein Angsthase (*ugs.*)

Die Uneinheitlichkeit der Markierung kann bei den Schülern für Verwirrung sorgen, wenn z.B. für eine französische *expression familière* im Deutschen sowohl eine umgangssprachliche Redensart, als auch eine standardsprachliche Übersetzung

angegeben wird, wie bei **tomber dans les pommes** (*fam.*) – aus den Socken kippen (*ugs.*); in Ohnmacht fallen²⁷⁷.

Eingebettet in den lektionsbegleitenden Vokabelteil findet sich im vierten Band ein *Révisions*-Kasten, der sich der *langue des jeunes* besonders annimmt. Er ist vergleichbar mit der *Qu'est-ce qu'on dit?*-Einheit aus dem vierten Band von *À plus!*, die auf einer Gegenüberstellung von *français familier/code oral* und *français standard/code écrit* basiert.²⁷⁸ Dieser *Révisions*-Kasten beginnt mit einer kurzen Einleitung, in der darauf hingewiesen wird, dass bestimmte Wörter „fast nur von Jugendlichen benutzt werden, während Erwachsene dafür andere Begriffe verwenden“²⁷⁹. Als Beispiele werden *un pote* – *un copain*, *les fringues* – *les vêtements*, *dingue* – *fou* und *un boulot* – *un travail* aufgezählt. Danach ist der *Révisions*-Kasten dreispaltig aufgebaut: In der ersten Spalte wird ein Merkmal der Jugendsprache genannt, in der zweiten mit einem Beispiel gestützt und in der dritten zum Vergleich die Entsprechung der Erwachsenen- bzw. Standardsprache genannt. Ein Großteil der Besonderheiten, die hier als charakteristisch für die Sprache von Jugendlichen genannt werden, lässt sich ebenso für *français familier* oder *parlé* konstatieren.

- Das Verschlucken von Vokalen
- Das Wegfallen des Verneinungspartikels *ne*
- Das Abkürzen von Wörtern
- Die Verwendung von Anglizismen
- Das Vertauschen einzelner Silben (*Verlan*)
- Die Verwendung von „Mode“-Wörtern wie *hyper*, *cool*, ...

4.6.1.4 *Découvertes: liste des mots* und *Wortliste*

Selbstverständlich findet sich auch im alphabetisch geordneten Vokabelteil an vielen Stellen die Kennzeichnung (*fam.*), jedoch wieder nicht bei allen Ausdrücken, die diese

²⁷⁷ Klarer wäre es, für *in Ohnmacht fallen*, *ohnmächtig werden* auch *s'évanouir* mit einzuführen.

²⁷⁸ A+ 4/ 2007 cc: 68.

²⁷⁹ Déc. 4/2007: 135.

verdient hätten.²⁸⁰ Die Inkonsequenz der Kenntlichmachung zeigt sich z.B. daran, dass *une bise* mit (*fam.*) versehen wir, *un bisou* jedoch nicht, obwohl *bisou* mindestens genauso umgangssprachlich ist wie *bise*. Warum bei der Wendung *faire la bise à qn - jdn.* mit Wangenkuss begrüßen/verabschieden die deutsche Seite mit dem Hinweis (*ugs.*) versehen ist, darf man zu Recht fragen, denn die Formulierung ist keineswegs umgangssprachlich, ebensowenig wie das Wort *Kuss*, das als Entsprechung für *bise* angegeben wird, wo doch *Bussi* dem französischen *mot familier* näher kommen würde.

une **bise** (*fam.*) ein Kuss (*ugs.*)
 faire la bise à qn jdn. mit Wangenkuss begrüßen, jdn. mit Wangenkuss
 verabschieden (*ugs.*)
 un **bisou** ein Küsschen

Unverständlich ist auch, dass *Oma* als umgangssprachlich markiert wird, *Mutti* aber nicht.

maman (*f.*) Mama, Mutti
mamie (*f.*) (*fam.*) Oma (*ugs.*)

Wenig einleuchtend ist der Umstand, dass bisweilen im Französischen nur der Standardausdruck (*manifestation*) genannt wird, im Deutschen allerdings auch eine umgangssprachliche Abkürzung (*Demo*). Zumal wenn wie im untenstehenden Beispiel die französische Abkürzung (*manif*) ebenfalls gebräuchlich ist und nach demselben Wortbildungsmuster (Weglassen der letzten Silben) entsteht wie das Deutsche.

une **manifestation** eine Demonstration, eine Demo (*ugs.*)

Warum für *Demo* der Zusatz (*ugs.*) gesetzt wird und für *photo – Foto* nicht, bleibt unklar, da es sich doch in beiden Fällen um eine Abkürzung handelt.

une **photo** ein Foto
 une **photographie** eine Fotografie

Unter allen Wörtern und Ausdrücken, die in *Découvertes* mit (*fam.*) markiert sind, finden sich viele, die Sondersprachen wie dem *Argot*, *Verlan* oder der Jugendsprache zuzurechnen sind. Natürlich sind die Grenzen zwischen *langage familier* und diesen Sondersprachen fließend. Die Auswahl an *Verlan*-Wörtern im Lehrwerk ist sehr begrenzt und beschränkt sich auf Ausdrücke, die in der täglichen Umgangssprache stark verbreitet sind, wie die verlanisierten Formen von *homme* und *arabe*:

²⁸⁰ In diesem Abschnitt wird hauptsächlich auf die Wörter und Ausdrücke eingegangen, die im lektionsbegleitenden Teil noch nicht angesprochen wurden, weil sie beispielsweise schon vor Band 4 durchgenommen wurden.

un **mec** (*fam.*) ein Kerl (*ugs.*),
 un **beurre/une beur(ette)** (*fam.*) ein „Beur“/eine „Beur“ (*ugs.*)

Typische *Argot*-Ausdrücke finden sich ebenso selten.

un **baratineur/une baratineuse** (*fam.*) ein Schwätzer, eine Quasselstrippe (*ugs.*)
draguer qn (*fam.*) jdn. anbaggern, jdn. anmachen (*ugs.*)

Stärker repräsentiert ist die Jugendsprache, was sich durch die starke Ausrichtung der Lehrwerke an der Zielgruppe Schüler quasi von selbst erklärt. Nicht immer sind die französischen Begriffe nur ins Deutsche übersetzt, zum Teil wird auf Anglizismen zurückgegriffen, die sich im deutschen Sprachraum etabliert haben. Wie im Falle von *branché*, für das sich allerdings auch das deutsche Adjektiv *angesagt* anböte.

branché/branchée (*fam.*) „in“, „up to date“ (*ugs.*)

Der starke Einfluss der englischen Sprache macht sich aber auch auf französischer Seite bemerkbar, etwa in folgendem Ausdruck, der sich vom englischen Substantiv *flash* - *Blitz* herleitet und in der französischen Wendung *coup de foudre* eine sinngemäße Entsprechung hat.

flasher sur qn (*fam.*) auf jdn./etw. abfahren (*ugs.*)

Daneben finden sich eine Reihe Adjektive, die vor allem von Jugendlichen gebraucht werden. Hierbei sticht einmal mehr die Unregelmäßigkeit der Kennzeichnung durch (*fam.*) bzw. (*ugs.*) ins Auge. So fehlt die Markierung z.B. bei *chouette* völlig, bei *gothique* nur auf französischer Seite. *Canon* ist als invariables Adjektiv nur einmal abgedruckt, obwohl alle anderen invariablen Formen doppelt angeführt werden.²⁸¹

canon (*inv.*) (*fam.*) abgefahren (*ugs.*)
chouette/chouette nett, toll
dingue/dingue (*fam.*) bekloppt (*ugs.*)
gothique/gothique „gothic“, grufti (*ugs.*)

Als typisches Merkmal des *français parlé* bzw. der gesprochenen Sprache im Allgemeinen wurden neben Wortwiederholungen, segmentierten Sätzen, Übertreibungen etc. auch das Setzen von Pausen genannt.²⁸² Es wurde zwischen leeren und gefüllten Pausen unterschieden und darauf hingewiesen, dass diese Pausen in jeder Sprache anders ausgefüllt werden. Die untenstehende Liste bietet eine Auswahl an Ausdrücken und

²⁸¹ Sieh auch folgendes Beispiel: **chic/chic** (*inv.*) schick.

²⁸² Siehe dazu Kapitel 2.5 Charakteristika des *français familier* und *parlé*.

Ausrufen aus der *Découvertes*-Wortschatzliste, die typischerweise nur in mündlichen Kommunikationssituationen verwendet werden. Dass an einigen Stellen (z.B. *Bof!*) der Hinweis (*fam.*) bzw. (*ugs.*) nur in einer Sprache gesetzt wird, zeugt angesichts der Häufigkeit solcher Fälle nicht gerade von großer Sorgfalt. Über die Höflichkeit bestimmter Floskeln ist zu diskutieren. So ist die Nachfrage *Comment? – (Wie) bitte?* dem Gesprächspartner gegenüber deutlich respektvoller als das hier angebotene *Quoi? – Was?*, ohne zu gehoben für den Einsatz in Alltagssituationen zu sein.

Ah bon? Ach ja?, Wirklich?
Beurk! (*fam.*) Igitt! (*ugs.*)
Bof! Na ja!, Ach! (*ugs.*)
Ça alors! Na sowas!
Ça y est! Das wär's!, Geschafft!
eah... äh... (*Ausdruck des Zögerns*)
Chut! Pst!
hop schwupp
Hein? (*fam.*) Wie? (*ugs.*)
 ..., hein? ...ja?, ...nicht wahr?
Ouf! Uff!
Quoi? Was?

Die Frage nach der Angemessenheit bestimmter Ausdrücke stellt sich auch an anderer Stelle. Die Beispiele, die sich für Schimpfwörter und stark expressive Ausdrücke finden ließen, waren alle markiert.

La vache! (*fam.*) Donnerwetter! (*ugs.*)
Zut! (*fam.*) Mist! (*ugs.*)
crade/crade (*fam.*) – versifft (*ugs.*)
Je m'en fous (*fam.*) Das ist mir schnuppe! (*ugs.*)

Jedoch ist die Einordnung einiger Ausdrücke wie *Je m'en fous* oder *crade* ins *registre familier* kritisch zu sehen, da sie im Grunde schon dem *français vulgaire* zuneigen. Die Verwendung des Kürzels (*fam.*) sowohl bei harmlosen, allgemein akzeptierten Wörtern (z.B. *Salut!*, *les maths*, *une bise*) als auch bei tabuisierten Ausdrücken wie *Je m'en fous!* ist äußerst problematisch, da der Lerner sich dadurch nicht bewusst wird, wie schockierend es wirken kann, wenn er solche Ausdrücke verwendet. Eventuell kann er durch eine adäquate deutsche Übersetzung abschätzen, wie stark das französische Wort wirkt. So ist das deutsche Adjektiv *versifft* schon vulgär, als umgangssprachliche Alternative wäre *schmuddelig* passender. Wenn allerdings ein sexuell konnotierter Ausdruck wie *Je m'en fous!* mit einem harmlosen *Das ist mir schnuppe!* übersetzt wird, ist dies weit

untertrieben und für den Schüler eher irreführend, denn eine wirkliche Hilfe. Zweifelsfrei sind auch Schimpfwörter und tabuisierte Ausdrücke Teil der Alltags- und Umgangssprache, ob daraus allerdings ohne Einschränkung ihre Eignung für die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden darf, sei an dieser Stelle dahingestellt.

4.6.2 Vergleich von *À plus!* und *Découvertes*

Bei einem Vergleich von *Découvertes* mit *À plus!* wird deutlich, dass die beiden Lehrwerke hinsichtlich der Einführung und Kennzeichnung von *mots familiers* – wie zu erwarten – nicht deckungsgleich sind. In *À plus!* fand sich beispielsweise bei dem Lemma *adolescent* auch die abgekürzte Form *ado*, die in *Découvertes* nicht aufgeführt wird, obwohl sie in Frankreich sehr gebräuchlich ist und den Schüler keinen zusätzlichen Lernaufwand bereiten würde. Die Abkürzung *les maths* wird in *À plus!* nicht als *familier* markiert, in *Découvertes* hingegen schon.

4.6.3 Prozentualer Anteil der *mots familiers* am Gesamtwortschatz

Der prozentuale Anteil der *mots familiers* am Gesamtwortschatz ist aus mehreren Gründen äußerst schwierig zu ermitteln. Zum einen ergibt sich ein Problem hinsichtlich der Gesamtmenge der Vokabeln, die man für die Berechnung zu Grunde legen könnte, da in beiden Lehrwerken zwischen fakultativem und obligatorischem Wortschatz unterschieden wird. Gerade in den nicht verpflichtenden Einheiten, ist mit *mots familiers* zu rechnen, da diese oft auf authentischen Texten oder Chansons basieren. Außerdem sei an die Aufspaltung von *À plus!* in *cycle court* und *cycle long* erinnert. Es müsste daher zunächst festgelegt werden, welcher Band als abschließender Stand des Wortschatzes gelten soll. Diese Schwierigkeiten wären jedoch noch relativ einfach zu lösen im Vergleich zu dem zweiten Problem, das einer Prozentangabe der *mots familiers* entgegensteht. Im Zuge der Vorstellung der einzelnen Varietäten und Register des Französischen in Kapitel 2.3 wurde bereits darauf hingewiesen, wie strittig die Frage ist, was als *français standard*

gelten dürfe, und dass die Übergänge zwischen den einzelnen stilistischen Registern (*vulgaire, populaire, familier, courant, standard, soigné, littéraire*) häufig fließend sind. Jedoch kann der Substandard – zu dem das *français familier* und mit Einschränkung auch das *français parlé* zählen – nur in Abgrenzung zu einer festgelegten Norm bestimmt werden. Zuletzt ließe eine prozentuale Angabe allein noch keine endgültige Entscheidung über den Stellenwert des *français familier* und *français parlé* in den Lehrwerken zu, da dieser nicht nur vom Vorhandensein umgangssprachlicher Wörter abhängig gemacht werden kann, sondern auch vom Auftreten besonderer grammatischer Strukturen und anderer Merkmale, die für die gesprochene Sprache typisch sind (z.B. segmentierter Satz, Ellipsen, Pausen, Dehnung, Übertreibung, Redundanz...).

4.7 Fazit

„Die Vermittlung eines authentischen, an realen Kommunikationssituationen orientierten Französisch ist Ziel des Lehrwerks“²⁸³. Dieses Zitat darf wohl als Leitgedanke beider untersuchter Lehrwerke gelten. Doch wird dieses Ziel auch erreicht? Die Analyse der Reihen *Découvertes* und *À plus!* lässt als Antwort ein ‚Ja – soweit dies möglich ist‘ zu. Denn natürlich wird das progressive Sprachlernen mittels eines Lehrwerks im Schulunterricht nie dem ungesteuerten und gleichzeitig umfassenderen Spracherwerb im Mutterland gleichkommen.

Dennoch können beide Lehrwerke ihren Anspruch auf Authentizität und Alltagstauglichkeit aufrecht erhalten, indem sie der mündlichen Kommunikation einen hohen Stellenwert einräumen und sich dabei nicht strikt an die präskriptive Norm klammern, sondern auch dem *français familier* und *parlé* einen nicht unbedeutenden Platz zugestehen. Die Ausrichtung auf die Förderung kommunikativer Kompetenzen zeigt sich an dem hohen Anteil mündlicher Übungsformen, vielen Hörtexten mit Originalsprechern und der systematischen Vermittlung von Redemitteln, die dem Lerner an die Hand gegeben werden, um in vielfältigen Kommunikationssituationen spontan und angemessen reagieren zu können.

²⁸³ Déc.2 LB 2006: 3.

Selbstverständlich ist und bleibt das *français standard* die Basis für die Sprache, die gelehrt wird. Um jedoch ein realistisches und aktuelles Bild der französischen Sprache zu vermitteln, darf sich der Schulunterricht nicht auf das *français standard* beschränken. Daher werden unterschiedliche diatopische, diastratische und diaphasische Varietäten und stilistische Register mit einbezogen. Dabei nehmen *français courant*, *familier* und *parlé* eine wichtige Stellung ein. Literarische Sprache findet sich ebenso wie extreme Jugendsprache oder Vulgärausdrücke vergleichsweise selten. Als regionale Ausprägung des Französischen ist in *Découvertes* und *À plus!* vor allem der *accent du sud* berücksichtigt, der für Toulouse und Marseille typisch ist.

In der didaktischen Sekundärliteratur wird immer wieder unterstrichen, dass es nicht damit getan ist, den Sprachlerner einfach mit verschiedenen Registern in Kontakt zu bringen, sondern dass dieser auch dafür sensibilisiert werden muss, in welchen Situationen er welche Register anwenden kann. Ein Bewusstsein für stilistische Unterschiede ist daher nötig. In den vorliegenden Lehrwerken wird versucht dies zu erreichen, indem man Ausdrücke und Einzelwörter, die vom Standard abweichen, kennzeichnet. Dafür werden die Kürzel *fam.* für *familier* und *ugs.* für *umgangssprachlich* verwendet.²⁸⁴ Dieses Vorgehen darf als guter Ansatz gewertet werden, weist jedoch leider einige Mängel auf, die hauptsächlich auf Lückenhaftigkeit und Unregelmäßigkeit der Kennzeichnung zurückgeführt werden können. Oft findet sich die Markierung *fam.* bzw. *ugs.* nur in einer Sprache, oder entweder nur im lektionsbegleitenden oder im alphabetisch geordneten Vokabelteil. Problematisch ist auch, dass die Lehrwerke das Kürzel *fam.* als Markierung für durchaus unterschiedliche Register²⁸⁵ einsetzen und nicht weiter differenzieren.

Kurz gesagt: Es ist gut und sinnvoll, dass in den Lehrwerken verschiedene Register berücksichtigt werden, denn nur so kann ein authentisches und lebendiges Bild des heutigen Französisch vermittelt werden. Die Umsetzung kann jedoch noch verbessert werden, z.B. durch die Behebung der aufgezeigten Mängel in der Kennzeichnung von *mots et expressions familiers*. Nur so kann es gelingen, den Schülern ein Bewusstsein für stilistische Unterschiede schon von Anfang an zu vermitteln.

²⁸⁴ Der Zusatz *ugs.* in der Spalte mit den deutschen Vokabeln findet sich nur in *Découvertes*.

²⁸⁵ So wird z.B. *Salut!* und *Je m'en fous!* beides mit *fam.* versehen, obwohl zweiteres eher *vulgaire* als *familier* ist.

5 Unterrichtsgespräch in einer 11. Klasse zum Thema Registervielfalt im Französischunterricht

5.1 Darstellung des Gesprächsverlaufes

Im Rahmen dieser Arbeit wurde am 19.03.2010 am naturwissenschaftlich-technologischen und sprachlichen *Kaspar-Zeuß-Gymnasium* in Kronach ein 45-minütiges Unterrichtsgespräch mit Französischlernern in der Oberstufe geführt. Ziel dessen war es, mehr darüber zu erfahren, was Schüler, die bereits seit mehreren Jahren Französisch lernen, über die Themen mündliche Arbeitsformen im Unterricht, Einsatz authentischer Materialien, *français familier*, *Verlan*, *Argot* und Jugendsprache als Unterrichtsgegenstand im Besonderen, sowie den Unterrichtsverlauf und ihre Motivation, sich mit der französischen Sprache zu beschäftigen, im Allgemeinen zu sagen haben. Die Schüler sind der erste Jahrgang des G8 und damit zwischen 16 und 18 Jahren alt. Insgesamt nahmen 15 Schüler am Gespräch teil, davon 14 Mädchen und ein Junge. Vier Schüler hatten in der progressiven Phase vor der Oberstufe mit der *Découvertes*-Reihe gearbeitet, die anderen mit *Cours Intensif*.

Nach einer kurzen Vorstellung des Themas der vorliegenden Arbeit wurden die Schüler als erstes danach gefragt, aus welchen Gründen sie Französisch als Unterrichtsfach gewählt hatten. Eine Schülerin meinte, sie fände die Sprache schön, eine weitere begründete ihre Wahl damit, dass man Französisch – anders als Latein – wenigstens sprechen könne. Einige Schüler hatten sich für Französisch entschieden, weil ihnen die Alternative (Chemie) weniger zugesagt habe.

Als zweites sollten die Schüler Situationen und Gelegenheiten außerhalb des Französischunterrichts nennen, bei denen sie ihre Französischkenntnisse einsetzen konnten. Eine Schülerin berichtete, dass in Spielfilmen – ihr Beispiel war *Illuminati* – manchmal französische Sätze vorkommen, diese aber immer Untertitelt seien. Von mehreren Schülern wurden Aufenthalte in Frankreich als Gelegenheit genannt, Französisch aktiv zu nutzen, sowie das Berufsleben. Alle waren sich darin einig, dass das Sprechen die wichtigste Kompetenz darstelle, danach käme ihrer Ansicht nach das verstehende Hören.

Die Frage, ob sie schon einmal Kontakt zu Muttersprachlern hatten, wurde mit einem einstimmigen Ja beantwortet. Bis auf eine Person waren alle schon in Frankreich, viele im Rahmen einer Klassenfahrt nach Paris, andere auch bei anderen außerschulischen Gelegenheiten, wie Reisen, die von einer Städtepartnerschaft organisiert wurden.

Danach gefragt, ob es schwierig war, sich mit den Muttersprachlern zu verständigen, meinten die Schüler, das hänge sehr vom Sprechtempo des Gesprächspartners ab. Die Frage, ob sie den Eindruck hätten, die „realen“ Franzosen würden so sprechen wie die Figuren im Schulbuch, verneinten die Schüler entschieden und erklärten, dass die Franzosen, mit denen sie sich unterhalten hätten, viele Endungen und Silben verschluckten.

Als nächstes sollten sich die Schüler dazu äußern, ob der Französischunterricht sie ihrer Meinung nach gut darauf vorbereite, Gespräche auf Französisch zu führen. Hierauf wurde berichtet, dass der überwiegende Teil des Unterrichts mündlich ablaufe, was alle Schüler als positiv empfanden und als gute Vorbereitung für Gesprächssituationen werteten. Alle betonten, dass mündliche Kompetenzen für sie wichtiger seien als schriftliche. Durch Übungsformen wie *monologue minute* und *jeux de rôle* fühlten sich die Schüler gut darauf vorbereitet, Französisch zu sprechen.

Die Möglichkeit eine Schulaufgabe auch mündlich abzuleisten, wurde von allen Schülern als positiv bewertet. In der neunten Klasse sei dies bereits einmal durchgeführt worden. Im nächsten Jahr, in der 12. Jahrgangsstufe, werde noch eine mündliche Klausur auf sie zukommen. Die mündliche Prüfungsform wurde vor allem deshalb befürwortet, weil die Noten deutlich besser ausfielen. Die Schüler lobten, dass die mündliche Schulaufgabe im Unterricht gezielt vorbereitet worden sei, z.B. durch *jeux de rôle* und *monologue minute*, die dann auch Teil der Prüfung gewesen seien. Als hilfreich wurde auch empfunden, dass die Partner für das Rollenspiel bereits im Vorfeld festgelegt wurden und sich zum Üben außerhalb des Unterrichts treffen konnten.

Hinsichtlich der Unterschiede zwischen Schriftsprache und gesprochener Sprache erzählten mehrere Schüler, dass in von ihnen angefertigten Texten häufig bestimmte Ausdrücke als umgangssprachlich unterringelt würden. Als einziges Beispiel wurde von einer Schülerin *comme ça* genannt, woraufhin andere ihr beipflichteten. Um weitere Beispiele gebeten, entgegneten mehrere Schüler, sie könnten keine nennen, da sie sich die Korrekturen der Lehrkraft kaum ansehen würden.

Auf die Aufforderung, Wörter und Ausdrücke zu nennen, die sie in Frankreich oder im Kontakt mit Muttersprachlern gelernt hätten, fielen den Schülern als erstes Schimpfwörter und vulgäre Ausdrücke wie *Putain!*, *Nique ta mère!* und *Ta gueule!* ein. Ein Schüler erzählte, sie hätten in der 6. Klasse im Unterricht das Wort *saloppe* gelernt. Als der Klasse drei Beispiele (*Zut!*, *N'importe quoi!*, *Je m'en fous!*) genannt wurden, die in den untersuchten Lehrwerken zu finden sind, erklärten sie, *Zut!* sei ihnen bereits aus dem ersten Lernjahr bekannt. *N'importe quoi* kannten nur einige durch einen Aufenthalt in Frankreich. *Je m'en fous* war nur einem Schüler bekannt und zwar in der Bedeutung *Ist mir egal!* – einer ebenso verharmlosenden Übersetzung wie das in *Découvertes* angebotene *Ist mir schnuppe!*.

Von Registern des Französischen hatte kein einziger Schüler bisher gehört. Den Begriff *français familier* kannten jedoch alle aus dem Vokabelverzeichnis und der dort gebräuchlichen Abkürzung *fam.*, die die Schüler als Entsprechung zu *umgangssprachlich* identifizierten. Zum Stichwort Dialekte in Frankreich meinten die Schüler, es gäbe dort viele Dialekte. Sie nannten daraufhin an erster Stelle Bretonisch, und eine für den Norden Frankreichs typische Aussprache, die sich durch viele Zischlaute auszeichnet und ihnen aus dem Film „*Bienvenue chez les Ch'tis*“ bekannt sei, den sie im Unterricht gesehen hätten. Eine Schülerin vermutete, dass in Frankreich überall anders gesprochen werde, weil das in Deutschland genauso sei. Die Schüler erzählten, dass sie eine Tonaufnahme eines in einer ehemaligen französischen Kolonie lebenden Sprechers kaum verstanden hätten, da seine Aussprache so ungewohnt gewesen sei. Auf die Frage, ob ihnen der *accent du sud* oder *accent du midi* bekannt sei, meinten alle, diesen nie gehört zu haben. Zum Thema Umgangssprache im Fremdsprachenunterricht äußerten sich alle Schüler positiv und vertraten die Ansicht, dass ihnen Umgangssprache von größerem Nutzen sei. Auf die Frage, ob sie schon einmal mit französischen Jugendlichen im Chat, per SMS oder Email geschrieben hätten, erwähnten die Schüler das *Chat Roulette* und dass ihnen die vielen Abkürzungen, sowie Ungenauigkeiten bzw. Fehler im Zeitengebrauch und der Orthographie der Franzosen aufgefallen sei. Der Kontakt sei nach dem Austausch noch eine Zeit lang weitergeführt worden und dann eingeschlafen, was vor allem an den noch nicht so weit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen in den Anfangsjahren des Unterrichts gelegen habe.

Als per Overhead-Folie einige Beispiele²⁸⁶ für die oben angesprochenen Abkürzungen gezeigt wurden, wie sie von französischen Jugendlichen in SMS verwendet werden, wurde es in der Klasse merklich ruhiger und die Schüler versuchten eifrig die „verschlüsselten“ Sätze zu entziffern.

- Slc cv? Keske tu fé? Tu vi1 2m1? Biz
- CT bi1 IR.
- G f1.
- C ki ce mec a ta droite?
- Chepa. PQ? Sui en RV bizness. Sui oQP.

- Bjr, tu vi1 pr l'APro? Yaskifo!
- ChpE pa, chui kc et nrv. G tro boC. C l'enfR.
- Alro 2m1. On va o 6né. Tok?
- Yes, mè ava n va o resto.
- Dak. RV a 6h o kfé ki è 2van le trom.
Ca va etr 5pa! bap!
- A+

Schon nach einigen Sekunden wurden die ersten Lösungen gemurmelt. Einige Sätze, vor allem aus dem ersten Block, wurden sofort richtig enträtselt, andere fielen den Befragten deutlich schwerer. Großes Erstaunen rief hervor, dass durch nur sieben Buchstaben (*Yaskifo!*) ein ganzer Satz (*Il y a tout ce qu'il faut! – Es ist alles da, was wir brauchen!*) ausgedrückt werden kann. Obwohl die Schüler die Beispiele aus dem ersten Block sehr schnell auflösten, und man daraus hätte vermuten können, dass ihnen das Prinzip Großbuchstaben isoliert, also als Silbe auszusprechen klar sei, war dies nicht der Fall. Dies zeigte sich daran, dass Abkürzungen im zweiten Block wie *APro*, *chpE pa*, *enfR* deutlich schwieriger für die Schüler waren. Auf den Hinweis, Großbuchstaben sollten gesondert ausgesprochen werden, merkte eine Schülerin an, sie hätten das Alphabet nie gelernt. Das Wort *mec* war den Schülern bekannt, die Termini *Verlan* und *Argot* jedoch nicht. Nachdem ihnen das Wortbildungsmuster des *Verlan* anhand des Beispiels

trom = Verlan von *mé-tro* → *tro-me* → *trom*

erklärt worden war, gaben die Schüler an, dass sie das Prinzip bereits kennen gelernt hätten, nicht jedoch die Bezeichnung *Verlan*. Auf die Bitte hin, dieses Prinzip auf das Wort *femme* anzuwenden, rief eine Schülerin sofort die Lösung *meuf* in die Runde, fügte aber hinzu, dass sie das nur geraten hätte und das Wort ihr unbekannt sei.

²⁸⁶ Beispiele aus: Nicolas 2004: 368. Giessen/Kraus 2005: 24 und 25. Wessin 2002: 22.

Zuletzt sollten sich die Schüler noch dazu äußern, wie sie im Allgemeinen mit ihrem Schulbuch zufrieden seien. In der Klasse wird *Horizons* aus dem Klett-Verlag verwendet. Die Schüler berichteten aber, dass sie meist nicht mit den im Buch vorgeschlagenen Materialien arbeiteten, sondern mit Texten, die die Lehrerin für sie kopierte. Mehrere Schüler kritisierten, dass es ihnen lieber wäre, durchgängig mit einem Buch zu arbeiten, anstatt einzelne Blätter zu bekommen. Sie begründeten dies damit, dass es schwierig sei, in der 'Zettelwirtschaft' Ordnung zu halten und sie sich leichter orientieren könnten, wenn sie ein Buch hätten, das von vorne nach hinten durchgearbeitet würde. Auf die Entgegnung, ob sie es nicht motivierend und interessant fänden, dass die Lehrkraft aktuelles Originalmaterial für sie aussuchte, meinten die Schüler, dass es sich bei den kopierten Texten meist nicht um aktuelle Artikel handelte, sondern um Texte aus anderen Schulbüchern. Alle Schüler empfanden den Wechsel von der Lehrwerksreihe (*Découvertes* bzw. *Cours Intensif*) aus der Progressionsphase hin zu originalen Materialien, die in der Oberstufe eingesetzt werden, als zu abrupt. Das Hauptproblem bei der Arbeit mit Originaltexten sei, dass viele Wörter unbekannt seien und das sehr frustrierend wirke. Sie monierten auch, dass die meisten Texte politischen oder geschichtlichen Inhaltes seien und sie diese Themen nicht interessierten. Auf die Frage, welche Themen sie lieber behandeln würden, nannten die Schüler Musik und Film.

5.2 Fazit

Positiv herauszustellen ist, dass bis auf eine Ausnahme alle Schüler der Klasse schon in Frankreich waren und dort auch tatsächlich Kontakt zu Muttersprachlern hatten, der sogar nach dem Auslandsbesuch einige Zeit fortbestand. Alle Schüler betrachteten kommunikative Kompetenzen als zentrales Unterrichtsziel, das sie in der Schule durch den großen Anteil mündlicher Arbeitsformen gut umgesetzt sahen. Die Erfahrung, eine Schulaufgabe mündlich abzuleisten, wurde durchweg als angenehm und erfolgreich beschrieben und die Vorbereitung darauf als effizient und zielorientiert gelobt.

Bei den Lernern war ein Bewusstsein dafür zu erkennen, dass die Sprache, die in der Schule vermittelt wird, nur einen Teilaspekt der französischen Sprachrealität abbildet, bzw. sogar von dieser abweicht. Mit den Termini *Register*, *Verlan*, *Argot* waren die

Schüler nicht vertraut, die Bezeichnung *français familier* kannten hingegen alle aus dem Vokabelverzeichnis. Als die Schüler sich zum Thema Dialekte in Frankreich äußern sollten, zeigten sich einige Fehleinschätzungen, die sich auf Analogieschlüsse von der deutschen auf die französische Sprachrealität zurückführen lassen. Die Schüler nahmen fälschlicherweise an, dass diatopische Varietäten in Frankreich ebenso ausgeprägt seien wie in Deutschland. Das Bretonische, das eine eigene Sprache ist, wurde von einem Schüler für einen französischen Dialekt gehalten. Er stieß mit dieser Äußerung auf keinerlei Kritik bei seinen Mitschülern, was die Vermutung nahe legt, dass diese seine Einschätzung teilten. Der *accent du sud*, der sowohl in *Découvertes*, als auch in *À plus!* als dialektale Ausprägung des Französischen in verhältnismäßig vielen Hörtexten vertreten ist, war den Schülern kein Begriff.

Zum Einsatz von Originaltexten im Unterricht, wie er vor allem in der Oberstufe praktiziert wird, sprach sich die Klasse kritisch aus, da die von der Lehrkraft ausgewählten Texte zum einen aufgrund der hohen Zahl unbekannter Vokabeln zu schwierig seien und zum anderen die Interessen der Jugendlichen verfehlen würden. Die Arbeit mit authentischen Materialien wurde von Schülerseite daher oft als frustrierend empfunden.

Eine deutlich positivere Einstellung war zu bemerken, als die Schüler nach ihrem Interesse für die französische Umgangssprache befragt wurden, was sich auch daran zeigte, mit welchem großem Eifer sich die Schüler mit den Beispielen für SMS-Sprache beschäftigten.

6 Zusammenfassung

Der Aufbau dieser Arbeit, deren Ziel es war, den Stellenwert des *français familier* und *parlé* im heutigen Französischunterricht zu untersuchen, orientiert sich an drei Leitfragen: Erstens, welche 'Französische' gibt es? Zweitens, welches Französisch soll gelehrt werden? Und drittens, welches Französisch wird tatsächlich gelehrt?

Zur Beantwortung dieser Fragen, wurden zunächst die verschiedenen Ausprägungen der französischen Sprache beschrieben. Dabei zeigte sich Französisch als komplexes Sprachsystem mit verschiedenen diatopischen, diastratischen und diaphasischen Varietäten, sowie unterschiedlichen Registern von *vulgaire* über *familier* und *courant* bis zu *littéraire/soigné/cultivé*. Angesichts dieser Vielfalt wird deutlich, wie schwierig es ist,

einen verbindlichen Standard festzulegen. Daher wurde auch auf die Problematik der Sprachnormierung eingegangen.

Im Anschluss wurde die didaktische Diskussion zum Thema *Quel français enseigner?* näher beleuchtet. Die Frage danach, welche der oben angesprochenen Varietäten und Register für den Schulunterricht geeignet und relevant seien, wurde von der Mehrheit der in dieser Arbeit zitierten Autoren dahingehend beantwortet, dass das *français standard* als Ausgangsbasis für den Schulunterricht fungieren sollte, andere Varietäten und Register jedoch nicht völlig ausgeklammert werden dürften, wenn dem Lerner ein authentisches Bild des heutigen Französisch vermittelt werden soll.

Inwiefern diese Maxime in den derzeit gebräuchlichen G8-Lehrwerken *Découvertes* und *À plus!* tatsächlich umgesetzt wurde, zeigte Kapitel 4 auf. Dabei wurde eine Ausrichtung auf die Förderung kommunikativer Kompetenzen erkennbar. Eine Vielzahl an mündlichen Übungsformen und die Arbeit mit audiolingualen Medien sollen den Schüler darauf vorbereiten, in Gesprächssituationen schnell und angemessen reagieren zu können. Diesem Zweck dient auch die systematische Vermittlung von Redemitteln, die auch umgangssprachliche Ausdrücke und Wendungen einschließen. Insgesamt haben *français familier* und *parlé* in den analysierten Lehrwerken einen nicht geringen Stellenwert, da sie in fast ausnahmslos jeder Lektion, von Beginn des Lehrgangs an, vertreten sind. Im Hinblick darauf, dass im Zentrum des heutigen Fremdsprachenunterrichts die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen steht, ist dies zu begrüßen. Anlass zu Kritik gibt allerdings die Inkonsequenz der Kenntlichmachung umgangssprachlicher Wörter und Wendungen. Diese ist jedoch mitentscheidend dafür, dass der Schüler für stilistische Unterschiede sensibilisiert wird und in ihm ein Bewusstsein dafür reift, in welchen Situationen er sich welches Registers bedienen kann.

In einem Unterrichtsgespräch, das in einer 11. Klasse durchgeführt wurde, finden sich die Ergebnisse aus Teil 3 und 4 dieser Arbeit bestätigt. Es wurde deutlich, dass kommunikative Kompetenzen nicht nur von Didaktikern als zentrales Unterrichtsziel festgeschrieben sind, sondern auch von den Schülern als überaus wichtig angesehen werden. Hieraus erklärt sich das Interesse und die Begeisterung der Jugendlichen, sich mit Phänomenen der Umgangssprache, sowie verschiedenen Varietäten und Registern des Französischen, wie z.B. der Jugendsprache zu beschäftigen. Die in Teil 4 als unzureichend kritisierte Kennzeichnung der vom Standard abweichenden Wörter und Ausdrücke,

spiegelt sich bei den Lernern in einem wenig ausgeprägten Bewusstsein für Begriffe wie Register, Dialekt und Sprache wieder. Hier besteht also noch Verbesserungsbedarf.

Insgesamt darf die stärkere Berücksichtigung des *français familier* und *parlé* in den neuen G8-Lehrwerken als wichtiger Schritt gesehen werden hin zu einem Unterricht, der sich an den Bedürfnissen und Interessen der jugendlichen Lerner orientiert und es damit versteht, sie für die französische Sprache zu begeistern.

7 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- A+ 1/2004:** Bächle, Hans; Gregor, Gertraud; Hélyoury, Michèle; Schenk, Sylvie: *À plus! 1 Französisch für Gymnasien*. Berlin 2004.
- A+ 2/2005:** Bächle, Hans; Gregor, Gertraud; Jorißen, Catherine; Schenk, Sylvie: *À plus! 2 Französisch für Gymnasien*. Berlin 2005.
- A+ 3/2006:** Gregor, Gertraud; Jorißen, Catherine; Schenk, Sylvie: *À plus! 3 Französisch für Gymnasien*. Berlin 2006.
- A+ 4/2007 cc:** Gregor, Gertraud; Jorißen, Catherine; Schenk, Sylvie: *À plus! 4 cycle court Französisch für Gymnasien*. Berlin 2007.
- A+ 4/2007 cl:** Bächle, Hans; Hélyoury, Michèle: *À plus! 4 cycle long Französisch für Gymnasien*. Berlin 2007.
- A+ 5/2008 cl:** Bächle, Hans; Hélyoury, Michèle: *À plus! 5 cycle long Französisch für Gymnasien*. Berlin 2008.
- A+ 2 LB 2005:** Wieners, Daniela: *À plus! 2 Französisch für Gymnasien. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*. Berlin 2005.
- A+ 4 LB 2008 cl:** Wieners, Daniela: *À plus! 4 cycle long Französisch für Gymnasien. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen*. Berlin 2008.
- Déc. 1/2004:** Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine: *Découvertes 1 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart 2004.
- Déc. 2/2006:** Alamargot, Gérard; Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Kunert, Dieter; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine: *Découvertes 2 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart 2006.
- Déc. 3/2006:** Alamargot, Gérard; Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Kunert, Dieter; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine: *Découvertes 3 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart 2006.
- Déc. 4/2007:** Alamargot, Gérard; Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Kunert, Dieter; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine: *Découvertes 4 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart 2007.
- Déc. 5/2008:** Alamargot, Gérard; Bruckmayer, Birgit; Darras, Isabelle; Koesten, Léo; Kunert, Dieter; Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Prudent, Sabine: *Découvertes 5 für den schulischen Französischunterricht*. Stuttgart 2008.

Déc. 2 LB 2006: Mühlmann, Inge; Nieweler, Andreas; Rellecke, Ute; Schmidt, Antje; Spengler, Wolfgang: *Découvertes 2. Lehrerbuch*. Stuttgart 2006.

Déc. 4 LB 2007: Ebertz, Mirja; Günther, Britta; Heddrich, Corinna; Rellecke, Ute: *Découvertes 4. Lehrerbuch*. Stuttgart 2007.

Sekundärliteratur

Abel 1981: Abel, Fritz: Die Zielsprache des Unterrichts. In: Schieben-Lange, Brigitte (Hrsg.): *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu. 1921-1981. Vol. V. Geschichte und Architektur der Sprachen*. Berlin 1981. 7-18.

Bauche 1951: Bauche, Henri: *Le langage populaire. Grammaire, syntaxe et dictionnaire du français tel qu'on le parle dans le peuple avec tous les termes d'argot usuel*. Paris 1951.

Bernet/Rézeau 1995: Bernet, Charles; Rézeau, Pierre (direction): *Richesses lexicales du français contemporain*. Institut national de la langue française. Publications du trésor général des langues et parlers français équipe usages et marges du français. Nancy 1995.

Blasco-Dulbecco/Caddéo 2002: Blasco-Dulbecco, Mylène; Caddéo, Sandrine: Détachement et linéarité. In: *Recherches sur le français parlé*. N° 17. Aix-en-Provence 2002. 41-54.

Blanche-Benveniste 1983: Blanche-Benveniste, Claire: L'importance du „français parlé » pour la description du « français tout court » In: G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe): *Recherches sur le français parlé*. N°5. Aix-en-Provence 1983 23-45.

Blanche-Benveniste 1999: Blanche-Benveniste, Claire; Adam, Jean-Pierre: La conjugaison des verbes: virtuelle, attestée, défective. In: *Recherches sur le français parlé*. N° 15. Aix-en-Provence 1999. 87-112.

Bufe/Dethloff 1972: Bufe, Wolfgang; Dethloff, Uwe: *Zur Integration der gesprochenen Sprache in den Fremdsprachenunterricht der Hochschule. Das Hörverstehen am Beispiel des Französischen*. Arbeitskreis für Hochschuldidaktik. Hochschuldidaktische Materialien Nr. 35. Hamburg 1972.

Campione 2004: Campione, Estelle: Études des interactions entre pauses silencieuses et pauses remplies en français parlé. In: *Recherches sur le français parlé. Autour du corpus de référence du français parlé*. N°18. Aix-en-Provence 2004. 185-200.

- Chanet 2004:** Chanet, Catherine: Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie. In: *Recherches sur le français parlé. Autour du corpus de référence du français parlé*. N°18. Aix-en-Provence 2004. 83-107.
- Culioli 1983:** Culioli, Antoine: Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? In: G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe): *Recherches sur le français parlé*. N°5. Aix-en-Provence 1983. 291-300.
- Dretzke 2005:** Dretzke, Burkhard: Natürliche Phänomene beim Sprechen – Pausen und Versprecher. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5/2005. 49-50.
- François 1983:** François, Frédéric (Hrsg.): *J'cause français, non?* A.P.R.E.F. (Association pour la recherche et l'expérimentation sur le fonctionnement du français). Paris 1983.
- Gadet 2007:** Gadet, Françoise: *La variation sociale en français*. Paris 2007.
- Geckeler/Dietrich 2003:** Geckeler, Horst; Dietrich, Wolf: *Einführung in die französische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin 2003.
- Giessen/Kraus 2005:** Giessen, Hans W.; Kraus, Alexander: Le ouèbe, le mél, le chatche...Die Chatsprache kennen lernen und verwenden. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 76/2005. 22-28.
- Kenemer 1982:** Kenemer, Virginia Lynn: *Le „français populaire“ and french as a second language: a comparative study of language simplification*. Centre international de recherche sur le bilinguisme. International Center for Research on Bilingualism. Québec 1982.
- Kiesler 1995:** Kiesler, Reinhard: Français parlé = französische Umgangssprache? In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 111/1995. 375-406.
- Koch/Oesterreicher 1990:** Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen 1990.
- Königs 1983:** Königs, Frank G.: *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 1983. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik 222, hg. von Gunter Narr)
- Krämer 1993:** Krämer, Martine: La norme prescriptive en France, une impasse? In: *français aujourd'hui* 3/1993. 228-235.
- Krämer 1996:** Krämer, Martine: Français standard, français populaire, français familier et français parlé: Quel français enseigner? In: *français aujourd'hui* 3/1996. 159-167.
- Meißner 1995:** Meißner, Franz-Joseph: Sprachliche Varietäten im Französischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 2/1995. 4-8.

- Meißner 1999:** Meißner, Franz-Joseph: Entre l'argot et la tchatte – Où en est-on en français parlé? Entretien avec Claude Duneton. In: *français heute* 2/1999. 120-131.
- Meißner 1999:** Meißner, Franz-Joseph: Vers l'intégration de la langue parlée dans l'enseignement du FLE. In: *français heute* 2/1999. 155-165.
- Michel 2006:** Michel, Andreas: *Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen in Deutschland einst und heute*. Hamburg 2006.
- Müller 1975:** Müller, Bodo: *Das Französische der Gegenwart. Varietäten, Strukturen, Tendenzen*. Heidelberg 1975.
- Nicolas 2004:** Nicolas, Isabelle: Comment dire? Ce frC en SMS, c Gen! Le français en SMS, c'est géant! In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5/2004. 368-369.
- Nicolas 2005:** Nicolas, Isabelle: La tchatte des banlieues, reflet de la fracture sociale. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 5/2005. 51-52.
- Thiele-Knobloch 1981:** Thiele-Knobloch, Gisela: Umgangssprachliche Varietäten und Register im Hochschulunterricht. In: Kotschi, Thomas (Hrsg.): *Beiträge zur Linguistik des Französischen*. 154. Tübingen 1981.
- Thomalla 1994:** Thomalla, Anne: Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. In: *français heute* 3/1994. 372-377.
- Tinnefeld 1999:** Tinnefeld, Thomas: *Mängel in der Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache im Deutschen als Fehlerursache beim schriftlichen Fremdsprachengebrauch*. Aachen 1999.
- Wessin 2002:** Wessin, Susan: Parlez-vous SMS? In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 4+5/2002. 21-23.

Internetquellen

Cornelsen-Verlag (aufgerufen am 28.03.2010)

<http://www.cornelsen.de>

<http://www.cornelsen.de/teachweb/1.c.38204.de?parentID=1.c.132770.de>

Klett-Verlag (aufgerufen am 28.03.2010)

<http://www.klett.de>

<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&titelfamilie=D%E9couvertes&modul=konzeption>

<http://www.klett.de/sixcms/list.php?page=titelfamilie&snv=4&ssnv=2&titelfamilie=Cours+intensif>

Fachprofil Französisch (aufgerufen am 27.03.2010)

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26370>

Lehrpläne (aufgerufen am 28.03.2010)

- Jahrgangsstufe 6 (Französisch als Fs2)

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26317>

- Jahrgangsstufe 8 (Französisch als Fs2)

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26278>

- Jahrgangsstufe 11/12 (Französisch als Fs1, Fs2, Fs3)

<http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26499>