

Michael Frings & Eva Leitzke-Ungerer (edd.)

# **AUTHENTIZITÄT IM UNTERRICHT ROMANISCHER SPRACHEN**

*ibidem*-Verlag  
Stuttgart

# **Romanische Sprachen und ihre Didaktik (RomSD)**

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

ISSN 1862-2909

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel  
oder direkt bei *ibidem* ([www.ibidem-verlag.de](http://www.ibidem-verlag.de)) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-89821-0095-8.

∞

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-6095-2

© *ibidem*-Verlag  
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

# Inhaltsverzeichnis

|                      |          |
|----------------------|----------|
| <b>VORWORT .....</b> | <b>7</b> |
|----------------------|----------|

|                           |          |
|---------------------------|----------|
| <b>1 EINFÜHRUNG .....</b> | <b>9</b> |
|---------------------------|----------|

EVA LEITZKE-UNGERER

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachen-<br>unterricht ..... | 11 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                  |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2 DIE BALANCE ZWISCHEN ZIELKULTURELLER UND LERNKONTEXT-<br/>BEZOGENER AUTHENTIZITÄT .....</b> | <b>25</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

ANDREA RÖSSLER

|                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zur Frage der Authentizität von Lehrwerkdialogen für den Französisch-<br>unterricht ..... | 27 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|

CHRISTINE MICHLER

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Authentische und didaktisierte Texte in Lehrwerken für den Französisch-<br>unterricht der Anfangsphase ..... | 45 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

ALMUT WILSKE

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kleine Schritte, große Wirkung? Authentische Hörtexte im Anfangs-<br>unterricht Spanisch (Sek. I) ..... | 59 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

SILKE JANSEN

|                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der<br>Sprachlehrforschung ..... | 75 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **3 DAS SPEKTRUM DER ZIELKULTURELLEN AUTHENTIZITÄT ..... 93**

JOCHEN WILLWER

Chance oder Risiko der Authentizität? Das *français parlé* im Unterricht  
der Sekundarstufe I ..... 95

DANIEL REIMANN

Musikvideoclips. Authentische Zugänge zu Sprache, Text und Bild  
aus Zielkulturen des Fremdsprachenunterrichts ..... 113

MANUELA FRANKE

Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung umgangssprachlicher  
Kompetenzen: Jugendzeitschriften im Spanischunterricht ..... 137

JENS HEIDERICH

*Bienvenue chez les Ch'tis*. Mediale Inszenierung potenziierter Authentizität  
im Französischunterricht ..... 149

NORBERT BECKER

*Ti t'appelles Aïcha, pas Jouzifine!* Facetten der Authentizität im Erstlings-  
roman der belgo-marokkanischen Autorin Mina Oualdlhadj ..... 171

### **4 AUTHENTIZITÄT UND LERNKONTEXT ..... 189**

HOLGER WOCHLE

Authentizität in der Kompetenz- und Fehlerbewertung. Eine empirische  
Untersuchung mit muttersprachlichen Laien für das Wirtschaftsfran-  
zösische ..... 191

MARK BECHTEL & BÀRBARA ROVIRÓ

Authentizität von Lernaufgaben im kompetenzorientierten Französisch-  
und Spanischunterricht ..... 207

DANIELA CASPARI

Authentizität und Testaufgaben ..... 229

SYLVIA THIELE

Wintersport auf Französisch – ein bilinguales Sachfachprojekt  
Französisch-Sport in authentischer Lernumgebung ..... 245

**5 RESÜMEE DER ZENTRALEN KONZEPTE ..... 261**

INEZ DE FLORIO-HANSEN

Authentizität und Kompetenzorientierung beim Lernen und Lehren von  
Fremdsprachen ..... 263

**Autorinnen und Autoren ..... 283**



## VORWORT

„Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen“, so lautete das Thema der Sektion V.2 auf dem 31. Deutschen Romanistentag in Bonn (September 2009). Die Idee zu dieser Sektion kam uns im Herbst 2007 auf dem 30. Deutschen Romanistentag in Wien: Wir waren der Meinung, dass bei Fachdidaktikern wie bei Lehrern Einigkeit darüber besteht, dass ‚Authentizität‘ per se ein Gütekriterium für einen modernen Fremdsprachenunterricht darstellt, es jedoch zuweilen Unklarheiten gibt, welche Dimensionen der Authentizität für das Unterrichtsgeschehen relevant sind, wie Authentizität zu definieren ist, wo Chancen und Potential und wo Risiken und Grenzen bestehen.

Zur Vorbereitung der Sektion haben wir den üblichen Aufruf über den Deutschen Romanistenverband gestartet, sowie Kollegen angesprochen, von denen wir dachten, dass sie sich für die Thematik interessieren würden. Sehr schnell hatten wir deutschlandweit ein großes Team gebildet, das bemüht war, den Begriff Authentizität konzeptionell zu schärfen, Authentizität mit Fragen der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik, der interkulturellen Didaktik sowie der Kompetenz- und Aufgabenorientierung zu verzahnen und aus den Untersuchungsergebnissen Vorschläge und Handlungsempfehlungen für den Unterricht in den romanischen Schulsprachen zu entwickeln. Im Zuge der Vorarbeiten wurde rasch klar, dass es auch um die Übertragung eines Konzepts auf die Didaktik der romanischen Sprachen gehen würde, das bisher im Wesentlichen in der angelsächsischen Didaktik bzw. der deutschen Englischdidaktik rezipiert wurde.

Wir danken allen Kollegen für die konstruktive, fundierte und stets ergebnisorientierte Mitarbeit, für den fruchtbaren, kritischen und zugleich fairen Austausch während der Sektionsarbeit sowie für die pünktliche Einreichung der Manuskripte, die es ermöglichte, dass der vorliegende Band bereits zwölf Monate nach dem Romanistentag der Fachwelt zur Verfügung steht, in der Hoffnung, dass hierdurch eine partielle Innovation der Unterrichtspraxis geleistet werden kann, Hilfestellungen für die Lehrwerkentwicklung gegeben und sich anschließende Forschungsprojekte angeregt werden können.

Der Band ergänzt die Schriftenreihe *Romanische Sprachen und ihre Didaktik*

([www.RomSD.de](http://www.RomSD.de)) insofern in idealer Weise, als zum einen bereits Kongressakten der Romanistentage 2005 (Saarbrücken) und 2007 (Wien) in der Schriftenreihe veröffentlicht wurden und zum anderen gerade in jüngster Zeit immer wieder zentrale Fragestellungen des aktuellen Diskurses der Fremdsprachendidaktik Berücksichtigung finden, wie z.B. *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit* (Band 14; 2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz* (Band 17; 2008), *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert* (Band 21; 2009), *Film im Fremdsprachenunterricht* (Band 25; 2009) sowie *Normen und Normverletzungen* (Band 27; 2010).

Mainz und Halle-Wittenberg, im August 2010

Die Herausgeber

*Michael Frings & Eva Leitzke-Ungerer*

**EINFÜHRUNG**



# **Zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität im Fremdsprachenunterricht**

Eva Leitzke-Ungerer (Halle-Wittenberg)

Die Forderung nach Authentizität ergibt sich aus der grundlegenden Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts: Die Schülerinnen und Schüler sollen sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit erwerben, um in der Zielkultur, genauer gesagt, in realen Kommunikationssituationen sprachlich und interkulturell angemessen agieren zu können. Authentizität stellt nach diesem Verständnis die Brücke zur zielsprachlichen und zielkulturellen Wirklichkeit her und wird in diesem Sinn auch in den Curricula der Bundesländer als eines der zentralen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts hervorgehoben.

Eine konzeptuelle Klärung von Authentizität ist damit freilich nicht verbunden. Während diese von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien nicht erwartet werden kann, verwundert es aber doch, dass auch gängige Einführungen in die Fremdsprachendidaktik den Begriff Authentizität nicht grundlegend diskutieren. So findet sich weder im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Bausch et al. 2007) noch im *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (Hallet & Königs 2010) noch in den aktuellen Fachdidaktiken für die romanischen Sprachen oder das Englische ein eigenes Kapitel zur Authentizität.<sup>1</sup> Die hohe Zahl der Verweise in den Sachregistern (z.B. Haß 2006: neun Einträge) macht andererseits deutlich, dass Authentizität sehr wohl als relevantes Thema wahrgenommen wird.

## **1. Authentizität, Text und Kommunikationssituation**

Auch wenn sich die meisten Verweise in der Literatur, dem gängigen Sprachgebrauch folgend, auf ‚authentische Texte‘ beziehen, wird man dem Konzept der Authentizität nur gerecht, wenn man ‚Text‘ im Gesamtzusammenhang der

---

<sup>1</sup> Untersucht wurden für Französisch Leupold (2007) und Nieweler (2006), für Spanisch Grünewald & Küster (2009), für Englisch Gehring (2010) und Haß (2006), ferner die sprachübergreifenden Einführungen von Decke-Cornill & Küster (2010), Roche (2008) und Sarter (2006). In den Englisch-Didaktiken von Doff & Klippel (2007, 150-152) und von Weskamp (2001, 57-59) findet sich immerhin ein eigenes Teilkapitel.

kommunikativen Situation sieht, ähnlich wie Gilmore (2007, 98) es in seinem wegweisenden *state-of-the-art*-Artikel formuliert:

The concept of authenticity can be situated in the text itself, in the participants, in the social or cultural situation and purposes of the communicative act, or some combination of these.

Authentizität ist demnach eine Qualität, die diverse Aspekte einer Kommunikationssituation betrifft: die Situation als ganzes, unter besonderer Berücksichtigung ihrer sozialen oder kulturellen Aspekte und der von den Teilnehmern intendierten Absichten und Ziele, die beteiligten Personen, die miteinander kommunizieren, mit anderen Worten: die Sprecher und ihre Adressaten, und schließlich die Texte, also die sprachlichen Äußerungen selbst, die in der Situation ausgetauscht, d.h. produziert und rezipiert, werden und die, vereinfacht ausgedrückt, eine sprachliche und eine inhaltliche Seite haben, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Dass die Authentizität dabei nicht nur schriftliche Texte betrifft, sondern dass gerade die mündliche Authentizität besondere Probleme mit sich bringt und deshalb größere Aufmerksamkeit verdient, zeigt sich in verschiedenen Beiträgen des vorliegenden Bands. Daneben werden bei der Diskussion nicht nur Texte im engeren Sinn, sondern im Sinn des erweiterten Textbegriffs auch Filme oder Musikvideoclips berücksichtigt.

Mit der Situierung des authentischen Texts in der authentischen Kommunikationssituation ist das Konzept der Authentizität jedoch noch nicht ausreichend erfasst. Festzulegen ist außerdem der Bezugsrahmen, auf den sich die Authentizität bezieht. In der didaktischen Forschung werden zwei unterschiedliche Bezugsrahmen diskutiert, einmal der zielsprachliche bzw. zielkulturelle Kontext, zum andern der Lernkontext des Fremdsprachenerwerbs (vgl. dazu auch Leitzke-Ungerer, 2010).

## **2. Zielkultur vs. Lernkontext als Bezugsrahmen**

Überblickt man die Fachliteratur, so ist es in der Regel die Zielkultur mit ihren sprachlichen und soziokulturellen Gegebenheiten und Normen, die als übergreifender Bezugsrahmen dient. In Anlehnung an die ursprüngliche Wortbedeutung (griech. *authentikós* ‚im Wortlaut verbürgt, echt, Original-‘) handelt es sich dann

um einen authentischen Text, wenn er aus dem Zielland stammt, an (situativ jeweils unterschiedlichen) muttersprachlichen Normen orientiert ist und als Produkt eines zielsprachigen Autors an einen zielsprachigen Adressaten gerichtet ist. Originaltexte in diesem Sinn stellen den Prototyp authentischer Texte dar.<sup>2</sup> Über die Vor- und Nachteile des Einsatzes dieser *zielkulturell authentischen Texte* im Fremdsprachenunterricht, den geeigneten Zeitpunkt ihrer Einbeziehung sowie über die Möglichkeiten ihrer Adaption und deren Zulässigkeit gibt es eine bis heute nicht abreißende Diskussion (vgl. Amor 2002, 113-134, Decke-Cornill 2002, Gilmore 2007, 98-103, Hedge et al. 2009, 147-246, Mertens 2002).

Als Bezugsrahmen der Authentizität kann aber auch die Lehr- und Lernsituation fungieren, wie sie durch den institutionellen Fremdsprachenunterricht vorgegeben und durch Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien, also durch didaktisch-methodische Parameter, definiert ist. Diese Situation ist per se in der Ausgangs- und nicht in der Zielkultur lokalisiert. Als einer der ersten hat Edelhoff (1985; vgl. u.a. Amor 2002, 140-147, Breen 1985) darauf hingewiesen, dass eine Lernsituation dann authentisch ist, wenn „Möglichkeiten für die Lernenden bestehen, als sie selbst kommunikativ zu handeln“ und daraus eine „pädagogisch-situative Authentizität“ (1985, 27) abgeleitet. Mit Bezug auf den Lerner wird dabei auch eine „Authentizität der Person“ (Siebold 1997, 20) im Sinn einer Ich-Übereinstimmung postuliert; Authentizität wird damit in die Nähe dessen gerückt, was man gemeinhin als personale Identität bezeichnet: „Sich selbst treu sein heißt nichts anderes als: der eigenen Originalität treu sein. [...] Indem ich sie artikuliere, definiere ich zugleich mich selbst“ (Taylor 1995, 143, vgl. Siebold 1997, 20).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Die Frage, was ein authentischer Text ist, ist seit langem Gegenstand der Diskussion. Eine sehr weit gefasste Definition, die jedoch den zielkulturellen Bezugsrahmen und insbesondere die zielsprachlichen Normen außer Acht lässt, findet sich bei Morrow (1977, 13 u. 2009, 156: „An authentic text is a stretch of language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort“. Nach dieser Auffassung wäre aber nahezu jeder von einem realen Sprecher geäußerte bedeutungsvolle Text ein authentischer Text, vom „graded teacher talk in the classroom“ über „motherese“ bis zu „international business negotiations between non-native speakers“ (Gilmore 2007, 98).

<sup>3</sup> Mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht verweist Siebold (1997, 20) zu Recht darauf, dass „das begrenzte Ausdrucksvermögen des Lernalters die [...] Artikulation seines Selbst erheblich ein[schränkt]“.

### 3. Didaktische Texte im Spannungsfeld von zielkultureller und lernkontextorientierter Authentizität

Didaktische oder „speziell geschriebene“ Texte (Siebold 1997, 18) unterscheiden sich von authentischen Texten vor allem in funktionaler Hinsicht, da sie ausschließlich für Lehr- und Lernzwecke erstellt werden. Obwohl häufig (vor allem in Lehrwerken) von Muttersprachlern verfasst, weisen didaktische Texte grundsätzlich einen geringeren Grad an zielkultureller Authentizität auf, da sie sich vor allem in den ersten Lernjahren weniger an der Realität des zielkulturellen Sprachgebrauchs als vielmehr am Lernkontext und damit an den eingeschränkten sprachlichen und kulturellen Kompetenzen der Schüler orientieren und daher oft künstlich und konstruiert wirken. Als Kompromisslösung bietet sich für Lernanfänger der Einsatz von adaptierten, also ‚didaktisierten‘ Originaltexten an. Umgekehrt können fortgeschrittene Schüler durchaus auch mit speziell geschriebenen didaktischen Texten arbeiten, die ihrem Lernkontext angemessen sind, sofern diese einen hohen Grad an Übereinstimmung mit zielsprachlichen Normen und damit an zielkultureller Authentizität aufweisen. Dass es dabei um eine konstruierte (und nicht um eine originäre) zielkulturelle Authentizität geht, stellt die grundsätzliche Eignung solcher Texte für das Fremdsprachenlernen nicht in Frage.<sup>4</sup>

Eine Annäherung an authentische zielsprachliche Kommunikationssituationen unter gleichzeitiger Nutzung der lernkontextbezogenen Authentizität lässt sich vor allem durch die Simulation von Realsituationen aus der Zielkultur erreichen.<sup>5</sup> Hier kommt dem szenischen Spiel in seinen verschiedenen Varianten (z.B. Rollenspiel zu Alltagssituationen oder Inszenierung von literarischen Texten) große Bedeutung zu (vgl. Nünning & Surkamp 2008, 173-193).

Die lernkontextbezogene Authentizität ist dagegen in der so genannten *classroom communication* dominant. Hier wird die konkrete Situation im Klassenraum

---

<sup>4</sup> Es ergibt sich aber häufig ein Motivationsproblem. Vgl. Gilmores Überblick (2007, 106-108) über die Forschung zur Frage des Motivationspotentials zielkulturell authentischer Texte gegenüber didaktischen Texten.

<sup>5</sup> Noch ertragreicher ist die – sicher nicht überall zum Unterrichtsalltag gehörende – Nutzung von direkten oder medial vermittelten Kontakten mit Muttersprachlern (Schüleraustausch, E-Mail-Korrespondenz, Anwesenheit von *native speakers* im Klassenraum, etc.).

und alles, was mit ihr zusammenhängt, für den fremdsprachlichen Diskurs genutzt, vom Gespräch über die Sitzordnung oder die bevorstehende Klassenfahrt bis zur Diskussion über nicht erledigte Hausaufgaben oder Disziplinprobleme. Der Bezug zur Zielkultur ist hier in erster Linie durch die Verwendung der Fremdsprache gegeben und weniger durch die Orientierung an typisch zielkulturellen Situationen bzw. Verhaltensweisen.<sup>6</sup>

#### 4. Authentizität und Authentisierung

Authentizität kann nicht nur als Eigenschaft von Texten und Situationen betrachtet werden, wie dies hier bisher geschehen ist, sondern auch als Ergebnis eines Prozesses der Bewertung von Texten und Situationen durch die beteiligten Akteure, den man als „Authentisierung“ bezeichnen kann. Während Widdowson, der diesen Begriff in die Diskussion eingeführt hat (Widdowson 1978), sein Augenmerk auf die lernkontextbezogene Authentizität richtet, soll hier zunächst die zielkulturelle Authentizität betrachtet werden. Auf sie bezogen, meint Authentisierung den Vorgang des Überprüfens und Abgleichens mit zielsprachlichen und zielkulturellen Normen, ein Vorgang, den der Muttersprachler bei der Produktion und Rezeption einer sprachlichen Äußerung automatisch und meist unbewusst vollzieht.

Von Authentisierung kann man aber eben auch mit Bezug auf den Lernkontext sprechen. Hier erfolgt die Authentisierung von Texten und Situationen, die zunächst durch Lehrer und insbesondere Lehrwerksautoren vorgenommen wird, bewusst und intentional (den Maßstab bildet die vorhandene bzw. fehlende Kompetenz der Lerner), wobei sich für adaptierte Originaltexte und didaktische Texte

---

<sup>6</sup> Auch wenn sich *classroom communication* in ähnlicher Weise in den hier zur Debatte stehenden Zielländern abspielen dürfte, so lassen sich doch sprachliche und kulturelle Unterschiede zu Deutschland feststellen. In Spanien etwa duzen sich Schüler und Lehrer, und Diskussionen verlaufen meist sehr viel stärker unter dem Einsatz von Stimme und *body language*. Wenn dagegen im deutschen Spanischunterricht auf Spanisch über die Klassenfahrt geredet wird, so werden die in Deutschland üblichen Anredekonventionen verwendet, ebenso ist das Diskussionsverhalten ‚deutsch‘ und nicht ‚spanisch‘. Mit Bezug auf die Zielkultur (hier: Spanien) ist es demnach nur die Sprache, die die Situation authentisch macht.

Wie in der Diskussion aber auch immer wieder betont wird, liegen hier andererseits echte Redeanlässe vor. Der Bezugsrahmen ist jedoch der Lernkontext der Ausgangskultur, nicht die Zielkultur.

jeweils unterschiedliche Grade an zielkultureller Authentizität ergeben können.

Interessant wird der Aspekt der Authentisierung aber vor allem dann, wenn man ihn – wie es Widdowsons Interesse war (1978, 79f.; vgl. 1979, 165f., 1990, 44f.) – auf den Lerner und seinen Umgang mit Texten und Situationen bezieht. In diesem von Widdowson als Authentisierung bezeichneten Interaktionsprozess legt nicht der Lehrer, sondern der Lerner fest, welche Relevanz ein Text für ihn in einem bestimmten Lernkontext hat, und zwar theoretisch unabhängig davon, ob es sich um einen zielkulturell authentischen Originaltext, einen adaptierten Originaltext oder einen konstruierten didaktischen Text handelt. Praktisch aber konzentriert sich die Diskussion auf die Lernerauthentisierung von zielkulturell authentischen Texten („genuine texts“ in Widdowsons Terminologie, 1978, 80). Ein Beispiel möge dies illustrieren (vgl. Kramsch 1993, 178-179): Ein zielkulturell authentischer Text wie etwa eine Speisekarte kann vom Lerner je nach Lernkontext (z.B. Simulation einer Restaurantsituation oder Grammatikübung zu den Zahlen) und je nach den Zielen, die erreicht werden sollen (z.B. kommunikativ-interkulturelle Kompetenz oder sprachliche Korrektheit) durchaus unterschiedlich authentisiert werden. Geht es um den Erwerb sprachlich-interkultureller Kompetenz im Rahmen eines im Unterricht nachgestellten Restaurantbesuchs, so werden die Lerner die Speisekarte ähnlich wie Muttersprachler benutzen, d.h. „near-native behavior“ simulieren (Kramsch 1993, 179). Bestimmte Angaben auf der Speisekarte wie z.B. Preisangaben lassen sich aber auch zur Schulung grammatischer Kompetenzen nutzen. Entscheiden sich die Schüler dafür, so verhalten sie sich nicht wie Muttersprachler; trotzdem haben sie die Speisekarte für einen spezifischen Lernkontext authentisiert, d.h. für ihr Sprachenlernen nutzbar gemacht. Voraussetzung für diese Art der Authentisierung ist jedoch ein in hohem Maß autonom und sprachbewusst handelnder Lerner; entsprechend hat Van Lier (1996) mit seinem „AAA Curriculum“ (1996, 5, 24f.) auf die Interdependenz von Authentizität (im Sinn von Authentisierung), Autonomie und *Awareness* hingewiesen.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Die Rezeption von Widdowsons Authentisierungs-Konzept (und seiner Weiterentwicklung durch Van Lier) in der deutschen Didaktik ist relativ verhalten; eine Ausnahme bilden etwa De Florio-Hansen (2000, 2003), Mertens (2004) und Siebold (1997). Der Grund hierfür

## 5. Inhaltliche Schwerpunkte des Sammelbands

Die Intention des vorliegenden Bands ist die Diskussion der praktischen Implikationen und Auswirkungen, die das Konzept der Authentizität auf den Unterricht in den romanischen Schulsprachen hat. Dies geschieht vor dem Hintergrund der oben dargelegten Konzepte und Begrifflichkeiten, die, wie gezeigt, im Wesentlichen von der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik und der deutschen Englischdidaktik entwickelt wurden.

- Einen Schwerpunkt bildet dabei die anzustrebende Balance zwischen den zielkulturell und den am Lernkontext orientierten Formen der Authentizität; diese Balance wird anhand von Lehrbuchtexten (Andrea Rössler, Christine Michler), lehrbuchunabhängigen Hörtexten (Almut Wilske) und bezüglich der mündlichen Sprachproduktion (Silke Jansen) untersucht.
- Zur weiteren Klärung und Differenzierung der zielkulturellen Authentizität in den romanischen Sprachen beschäftigen sich mehrere Beiträge mit sprachlichen Registern, die im Unterricht vielfach vernachlässigt werden, aber erfahrungsgemäß ein hohes Motivationspotential aufweisen, so mit der Umgangssprache in Chansons (Jochen Willwer) und Musikvideoclips (Daniel Reimann) sowie mit der Jugendsprache in Jugendzeitschriften (Manuela Franke), schließlich mit regionalen Varietäten (Daniel Reimann, Jens Heiderich). Damit verbindet sich in einigen Beiträgen das Interesse an medial konstruierter Authentizität, wie sie insbesondere in künstlerischen Ausdrucksformen wie den Musikvideoclips (Daniel Reimann), dem Spielfilm (Jens Heiderich) und dem literarischen Text (Norbert Becker) anzutreffen ist.
- Das Verhältnis von Authentizität und dem in umfassender Weise verstandenen Lernkontext wird als dritter Hauptaspekt in den Beiträgen zur Fehleranalyse (Holger Wochele), zur Aufgabenorientierung (Marc Bechtel & Barbara Rovirò, Daniela Caspari) und zu Lernprojekten (Sylvia Thiele) aufgegriffen.
- Ein Resümee der zentralen Konzepte vor dem Hintergrund der Kompe-

---

mag darin liegen, dass die Lernerauthentisierung eine – aber eben auch nur eine – Strategie dessen ist, was heute üblicherweise als Autonomes Lernen bezeichnet wird.

tenzorientierung bietet der abschließende Beitrag zu Authentizität und Kompetenz von Inez De Florio-Hansen.

## 6. Vorstellung der Einzelbeiträge

Das erste der nachfolgenden Kapitel (**Kap. 2**) umfasst Beiträge zum Verhältnis von zielkultureller und lernkontextbezogener Authentizität. Der Einstieg erfolgt über den für diesen Zusammenhang zentralen Bereich der Lehrbuchanalyse.

Der Beitrag von **Andrea Rössler** befasst sich mit der Textsorte ‚Dialog‘ in Französischlehrwerken und untersucht anhand ausgewählter Kriterien, inwieweit die Lehrwerkdialoge authentische Mündlichkeit simulieren. Besonderes Gewicht kommt der Integration nähesprachlicher Elemente (Wortschatz, Strukturen) zu. In Bezug auf dieses Kriterium erweisen sich viele der untersuchten Dialoge als defizitär. Die Autorin schlägt daher vor, ergänzend zu den Lehrwerkdialogen auf Lernmaterialien im Internet, und zwar auf französische Weblogs, zurückzugreifen, da in diesen Dialogen authentische Mündlichkeit realitätsnah für Lerner unterschiedlicher Niveaustufen simuliert wird.

Im Gegensatz zu Rössler konzentriert sich **Christine Michler** auf Texte in Französisch-Lehrwerken für den Anfangsunterricht. Dabei geht sie der Frage nach, welchen Beitrag zielkulturell authentische und für Lernzwecke didaktisierte Texte sowie die ihnen beigegebenen Aufgaben zur kommunikativen und interkulturellen Kompetenz leisten können und plädiert dafür, didaktisierte Texte, die nach wie vor den Großteil der Lehrwerktexte ausmachen, bereits im ersten Lernjahr sehr viel mehr als bisher geschehen durch authentische Texte zu ergänzen. Einen praktikablen Weg dazu bietet der Einsatz von gemischten Textdossiers, die neben didaktischen Texten auch schülerorientierte authentische Texte sowie ein gemeinsames Aufgabenangebot enthalten.

**Almut Wilske** dehnt das Untersuchungsspektrum auf originale Hörtexte, hier: aus spanischen Rundfunksendungen, aus und erörtert, worin der Mehrwert einer von Anfang an regelmäßigen Hörverstehensschulung mit zielsprachlich authentischen Texten besteht, was gerade jüngere Schüler von der Arbeit mit diesen Texten lernen und welche unterrichtlichen Bedingungen für den frühen Einsatz dieser Hörtexte notwendig sind. Wie sich in einem entsprechenden For-

schungsprojekt bestätigt, hat die kontinuierliche Arbeit mit authentischen Hörtexten positive Auswirkungen nicht nur auf die Motivation, sondern auch auf die Hörverstehens- und die lernstrategische Kompetenz der Schüler.

**Silke Jansen** beleuchtet das Thema Authentizität am Beispiel der Aussprache aus der Perspektive des Outputs bzw. der Lernziele. Ausgehend von den Lehrplänen der Bundesländer legt sie dar, dass die Unvollständigkeit des Ausspracheerwerbs allgemein akzeptiert und keine zielkulturell authentische, muttersprachenähnliche Aussprache gefordert wird, wohl aber eine „korrekte“ und „verständliche“ Aussprache. Wie der Vergleich mit einschlägigen Theorien der Sprachlehr- und -lernforschung zeigt, sind diese Kriterien jedoch keineswegs unproblematisch. Zudem müssen sie um psychosoziale und affektive Faktoren ergänzt werden, da durch sie auch die Wirkung der Aussprache auf muttersprachliche Gesprächspartner sowie auf die Lerner selbst erfasst werden kann.

**Kap. 3** geht von der Annahme aus, dass im Fremdsprachenunterricht Authentizität nicht nur bezüglich der Standardvariante der Zielsprache anzustreben ist, sondern dass auch andere authentische Register berücksichtigt werden sollten. Dies geschieht in erster Linie durch den Einsatz zielkulturell authentischer Texte und Materialien.

Der Beitrag von **Jochen Willwer** thematisiert den Umgang mit der ‚Nähe-sprache‘ des *français parlé*, das z.T. durch spezifische, von der Standardsprache abweichende Merkmale gekennzeichnet ist. Obwohl die Berücksichtigung dieser authentischen Zielsprachenvariante in der Fachliteratur seit langem gefordert wird, ist die Begegnung mit dem *français parlé* im Rahmen didaktischer Lehrwerkstexte nur schwer zu verwirklichen. Als geeignete authentische Textsorten bieten sich jedoch z.B. *bandes dessinées*, Filme und Chansons an. Anhand einer Unterrichtseinheit zum Chanson *J'aime pas l'amour* von Olivia Ruiz stellt der Autor dar, wie Schüler sowohl analytisch als auch kreativ an unterschiedliche Aspekte des *français parlé* herangeführt werden können.

**Daniel Reimann** zeigt mit seinem Beitrag zu Musikvideoclips, wie das in der Chansondidaktik genutzte Potential, das sich auf Ton und Text beschränkt, durch die Multimedialität der Gattung Musikvideoclip gesteigert werden kann. Zugleich greift er fünf Bereiche heraus – neben Sprache, Inhalt und Bild auch die für das

künstlerische Medium MVC charakteristische Verfremdung sowie die Erzeugung mentaler Bilder und Vorstellungen – in denen sich die zielkulturelle Authentizität der Gattung manifestiert und für den Unterricht nutzbar gemacht werden kann. Anhand von neueren Musikvideoclips aus Frankreich, Italien, Spanien und Lateinamerika wird jeweils einer der fünf Aspekte verdeutlicht; zugleich werden Unterrichtsvorschläge skizziert.

**Manuela Franke** befasst sich mit dem Alltagssprachlichen Register der Jugendsprache und wählt hierfür authentische Texte aus spanischen Jugendzeitschriften. Neben ihrem hohen Motivationspotential erlauben diese Texte auch die Aneignung interkulturellen Wissens über die spanische Jugendkultur sowie einen Einblick in Merkmale der spanischen Jugendsprache. Die Zeitschriftentexte können, wie die Autorin an Beispielen zeigt, in verschiedener Weise im Unterricht eingesetzt werden, wobei das Hauptaugenmerk auf der Überwindung möglicher Dekodierungsprobleme liegt.

Im Beitrag von **Jens Heiderich** zu der in Frankreich so erfolgreichen Filmkomödie *Bienvenue chez les Ch'tis* geht es zunächst ebenfalls um die Authentizität von Sprachvarianten, die vom Standard abweichen, hier allerdings um eine regionale Variante und die damit zusammenhängenden regionalkulturellen Phänomene, einschließlich der damit verbundenen Stereotype. Zugleich aber zeigt Heiderich – und dies ist das eigentliche Ziel der von ihm vorgeschlagenen Unterrichtseinheit – wie zielkulturelle Authentizität in einem fiktionalen Werk wie dem Spielfilm bewusst konstruiert wird und als solche im Unterricht diskutiert werden kann.

**Norbert Becker** stellt in seinem Beitrag die in Romanform vorliegenden Erfahrungen einer *beurette*, einer Belgierin marokkanischer Herkunft vor (Mina Oualldhadj. 2008. *Ti t'appelles Aïcha, pas Jousifine!*). Becker zeigt zum einen, wie die von der Autorin geschilderten Erlebnisse zweier Immigrantenfamilien zur Förderung literarischer und interkultureller Kompetenzen genutzt werden können; zum anderen verweist er, ähnlich wie Heiderich, auf die Konstruktion zielkultureller Authentizität, die sich in diesem Text vor allem auf sprachlicher Ebene und in der Schilderung des soziokulturellen Umfelds der Figuren zeigt.

**Kap. 4** befasst sich mit dem Verhältnis von Authentizität und Lernkontext.

Dabei wird die von den Lernern in verschiedenen Lernkontexten erreichte Interimsbeherrschung der Fremdsprache („Lernersprache“) unterschiedlichen Repräsentationen von zielkultureller Authentizität gegenübergestellt.

Im Beitrag von **Holger Wochele** betrifft dies die schriftlichen Äußerungen („Kommunikate“) von deutschsprachigen Lernenden in der universitären Fachsprachenausbildung (hier: Wirtschaftsfranzösisch). Diese Texte werden einer Kompetenz- und Fehlerbewertung durch muttersprachliche „Laien“ unterzogen; damit wird der Versuch unternommen, die in einem Lernkontext entstandenen Äußerungen in einer zielkulturell authentischen Rezeptionssituation beurteilen zu lassen. Experimentell untersucht Wochele, wie die Nicht-Experten die „nicht-nativen Kommunikate“ bewerten, wobei er nicht nur die Gewichtung der Abweichungen als Kommunikationshindernis im Blick hat, sondern auch die unterschiedliche Bewertung der Juroren diskutiert.

Die Beiträge von **Marc Bechtel & Barbara Rovirò** sowie von **Daniela Caspari** befassen sich mit Authentizität im Kontext der aktuell viel diskutierten Kompetenz- und Aufgabenorientierung des Fremdsprachenunterrichts.

**Marc Bechtel & Barbara Rovirò** konzentrieren sich auf Lernaufgaben im Sinn des *Task-based language learning* und überprüfen die an *tasks* üblicherweise angelegten Kriterien daraufhin, inwiefern sie der Forderung nach Authentizität genügen. Die von den Autoren zugrunde gelegten Subkategorien der Material-, Situations- und Interaktionsauthentizität (die der Unterscheidung in zielkulturelle und lernkontextbezogene Authentizität vs. Authentisierung entsprechen) werden an jeweils einer Lernaufgabe für den Französisch- und den Spanischunterricht überprüft.

**Daniela Caspari** beschäftigt sich mit Testaufgaben in standardisierten Tests und geht der Frage nach, ob Authentizität in ihren unterschiedlichen Ausformungen (vgl. Bechtel & Rovirò) in Testformaten dieser Art überhaupt realisiert werden kann. Aufgrund der strengen Gütekriterien (Validität, Reliabilität, etc.), die an standardisierte Tests angelegt werden, erweist es sich als besonders schwierig, hier zielkulturelle Authentizität im Sinn eines „Lebensweltbezugs“ herzustellen. Dies zeigt auch die Analyse von Testaufgaben für Französisch, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt wurden

(VERA 8-Aufgaben aus dem Jahr 2009). Nichtsdestotrotz deutet die Autorin Möglichkeiten an, wie durch geeignete Texte und Materialien und durch eine entsprechende Aufgabengestaltung auch in standardisierten Tests zumindest ein gewisser Grad an zielkultureller Authentizität erreicht werden kann.

**Sylvia Thieles** Beitrag „Wintersport auf Französisch“ stellt den Zusammenhang zwischen Authentizität und dem bilingualen Sachfachunterricht her. Das entscheidende Bindeglied ist die Schaffung einer adäquaten zielkulturellen Kommunikationssituation. Diese ist Bestandteil einer Wintersportfreizeit in frankophonen Gebieten der Alpen, die im Rahmen eines Sachfachprojekts Französisch-Sport vorbereitet wird. Die Autorin stellt die Planung, Durchführung und Evaluation eines entsprechenden BiLi-Projekts vor und geht u.a. der Frage nach, ob die authentische Lernumgebung auch in besonderer Weise die authentische Kommunikation fördert.

**Inez De Florio-Hansen** schlägt im abschließenden **Kap. 5** in ihrem Beitrag eine Brücke zwischen unterschiedlichen Konzepten von Authentizität und den Anforderungen an einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Dabei greift sie die Unterscheidung zwischen zielkulturell authentischen Texten und konstruierten Lehrwerktexten auf und führt, ausgehend von sprachlichen, sozilinguistischen und pragmatischen Kriterien, noch einmal den „Nachholbedarf“ von Lehrwerktexten in Bezug auf zielkulturelle Authentizität vor Augen. Des Weiteren erfahren die lernkontextbezogene Authentizität und das Konzept der Authentisierung eine Vertiefung, indem etwa das für den Authentisierungsprozess charakteristische Wechselspiel von Herausforderung und Unterstützung („challenge“ und „support“ nach Gilmore 2007, 112) thematisiert wird. Im letzten Teil ihres Beitrags geht die Autorin der Frage nach, ob es einen Zusammenhang zwischen den im Rahmen von Standards geforderten Kompetenzen und der für das Fremdsprachenlehren und -lernen „wünschenswerten“ Authentizität gibt. Es zeigt sich, dass für die drei angesprochenen Problemfelder (Handlungsrelevanz, Aufgabenorientierung, Evaluation von Kompetenzen) alle der im vorliegenden Band diskutierten Authentizitätskonzepte eine Rolle spielen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung.

## Bibliographie

- AMOR, Stuart. 2002. *Authenticity and authentication in language learning. Distinctions, orientations, implications*. Frankfurt/M.: Lang.
- BAUSCH, Karl-Richard & CHRIST, Herbert & KRUMM, Hans-Jürgen. eds. 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- BREEN, Michael P. 1985. „Authenticity in the language classroom“, in: *Applied Linguistics* 6.1, 60-70.
- DECKE-CORNILL, Helene & KÜSTER, Lutz. 2010. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- DECKE-CORNILL, Helene. 2002. „Die Kategorie der Authentizität im mediendidaktischen Diskurs der Fremdsprachendidaktik“, in: Bosenius, Petra & Donnerstag, Jürgen. eds. *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M.: Lang, 17-27.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez. 2000. „Authentizität und Neue Medien. Zum Beitrag der neuen Technologien für selbstbestimmtes Fremdsprachenlernen“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53.4, 204-212.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez. 2003. „Autonomie und Authentizität im Arbeitssprachenunterricht. Bilinguales Lernen vs. Fremdsprachenunterricht“, in: Legutke, Michael & Schocker v. Dittfurth, Marita. eds. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 99-119.
- DOFF, Sabine & KLIPPEL, Friederike. 2007. *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- EDELHOFF, Christoph. 1985. „Authentizität im Fremdsprachenunterricht“, in: Ders. ed. *Authentische Texte im Deutschunterricht*. Ismaning: Hueber, 7-30.
- GEHRING, Wolfgang. 2010. *Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, forschendes Lernen*. Berlin: Schmidt.
- GILMORE, Alex. 2007. „Authentic materials and authenticity in foreign language learning“, in: *Language Teaching* 40, 97-118.
- GRÜNEWALD, Andreas & KÜSTER, Lutz. eds. 2009. *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- HALLET, Wolfgang & KÖNIGS, Frank. eds. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- HAB, FRANK. 2006. *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- HEDGE, Tricia & ANDON, Nick & DEWEY, Martin. eds. 2009. *English Language Teaching. Major Themes in Education*. London: Routledge.
- KRAMSCH, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. 2010. „Authentizität“, in: Surkamp, Carola. ed. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 10-11.
- LEUPOLD, Eynar. 2007. *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- MERTENS, Jürgen. 2002. „Lehrbuchdialoge und die Frage nach Authentizität“, in: *Französisch heute* 33/2, 198-209.
- MERTENS, Jürgen. 2004. „’Je prends la main.’ Vers l’authentification de l’enseignement des langues“, in: *Französisch heute* 35/3, 302-314.

- MORROW, Keith. 1977. „Authentic texts and ESP“, in: Holden, Susan. ed. *English for Specific Purposes*. London: Modern English Publications, 13-17.
- MORROW, Keith. 2009. „Authentic texts and ESP“, in: Hedge et al., 156-163.
- NIEWELER, Andreas. ed. 2006. *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- NÜNNING, Ansgar & SURKAMP, Carola. 2008. *Englische Literatur unterrichten Bd. I. Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- ROCHE, Jörg. 2008. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke.
- SARTER, Heidemarie. 2006. *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SIEBOLD, Jörg. 1997. “What is ‚authentic’? – Ein Resümee“, in: *Zielsprache Englisch* 27.3, 15-21.
- TAYLOR, Charles. 1995. *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- VAN LIER, Leo. 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, authenticity*. London: Longman.
- WESKAMP, Ralf. 2001. *Fachdidaktik. Grundlagen und Konzepte*. Berlin: Cornelsen.
- WIDDOWSON, Henry G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, Henry G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# **DIE BALANCE ZWISCHEN ZIELKULTURELLER UND LERNKONTEXTBEZOGENER AUTHENTIZITÄT**



# Zur Frage der Authentizität von Lehrwerkdialogen

## für den Französischunterricht

Andrea Rössler (Bochum)

### 1. Einleitung

#### Scène 1

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

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

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

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

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

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

*(M. Smith, continuant sa lecture, fait claquer sa langue.)* (Ionesco 2008, 5-6)<sup>1</sup>

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

---

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

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

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

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

---

des nurmehr rezeptiven Fremdsprachenlernens. Das Unternehmen und die Methode existieren noch heute (vgl. [www.assimil.de](http://www.assimil.de)).