

## **Einleitung**

Der französische Subjonctif ist ein sehr komplexer Bereich der französischen Grammatik, der vielen deutschsprachigen Französischlernenden Probleme bereitet, weil es schwierig ist, seine Funktion genau zu durchschauen. Darum entstand die Idee, ein Lernprogramm zu entwickeln, das als zusammenfassende Übersicht über den Bereich Subjonctif fortgeschrittenen Französischlernenden helfen soll, diesen Modus zu verstehen und richtig anzuwenden. Für diese Lernhilfe wurde der Computer als Medium gewählt, weil seine technischen Möglichkeiten, vor allem die Möglichkeit einer guten Interaktion des Programms mit dem Lernenden, der Schwierigkeit und Komplexität des Subjonctif gerecht werden.

Als Grundlage für diese elektronische Lernhilfe dienen die ersten beiden Kapitel der vorliegenden Arbeit. Das erste Kapitel versucht, das Phänomen Subjonctif mit den besonderen Schwierigkeiten, die es für Lernende mit sich bringt, grundlegend zu erfassen und somit den Lernstoff für das Lernprogramm festzulegen. Im zweiten Kapitel wird auf die besonderen Möglichkeiten, die der Computer als Lernmedium bietet, und auf ihre didaktisch sinnvolle Nutzung eingegangen. Aufbauend auf die grundlegende Information in diesen beiden Kapiteln wurde ein interaktives Lernprogramm entwickelt, dessen Beschreibung Gegenstand des dritten Kapitels dieser Arbeit ist. Das Lernprogramm für den Subjonctif liegt als CD-ROM der Arbeit bei.

# Kapitel 1

## Der Subjonctif und seine Schwierigkeiten

### 1.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird das Phänomen Subjonctif mit den besonderen Schwierigkeiten, die es für Lerner mit sich bringt, zu erfassen versucht. Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf das Standardwerk der französischen Grammatik, *Le bon usage. Grammaire française* von Maurice Grevisse (<sup>13</sup>1993, refondue par André Goosse. Paris: Duculot). Um auch andere Beschreibungen dieses grammatischen Phänomens einzubringen, ziehe ich sieben weitere Werke zur französischen Grammatik hinzu, die verschiedene Herangehensweisen an den Subjonctif darlegen. Es handelt sich dabei um folgende Werke:

- Baylon, Christian & Paul Fabre. <sup>2</sup>1978. *Grammaire systématique de la langue française*. Paris: Nathan.
- Cellard, Jacques. 1996. *Le subjonctif. Comment l'écrire? - quand l'employer?* Entre guillemets, Duculot.
- Confais, Jean-Paul. <sup>2</sup>1980. *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Frontier, Alain. 1997. *La grammaire du français*. Paris: Berlin.
- Klein, Hans-Wilhelm & Hartmut Kleineidam. 1983. *Grammatik des heutigen Französisch. Für Schule und Studium*. Stuttgart: Klett.
- Menuet, Christian. 1997. *Analytische Grammatik des Französischen. Für Deutschsprachige konzipiertes Lern- und Nachschlagewerk*. Hamburg.
- Reumuth, Wolfgang & Otto Winkelmann. 1994. *Praktische Grammatik der französischen Sprache*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.

Der zweite Abschnitt dieses Kapitels soll der Beschreibung der Formen des Subjonctif dienen, also seiner Morphologie und auch seiner Orthographie,

während im dritten Abschnitt auf die viel komplexeren Bereiche der Syntax und vor allem der Semantik und ihrer Signifikation für den Subjonctif eingegangen wird. Der vierte Abschnitt behandelt die Registerunterschiede im Gebrauch der Zeitformen des Subjonctif. In jedem dieser drei Abschnitte sollen Probleme, die beim Erlernen des Subjonctif auftreten können, herausgefunden werden. Der fünfte Abschnitt faßt diese speziellen Probleme für (deutschsprachige) Lerner zusammen und befaßt sich eingehender mit Fragen des Lernstoffs, nämlich was beim Subjonctif zuerst und was später gelernt werden soll und was Lerner nur passiv oder gar nicht beherrschen müssen.

## 1.2 Die Formen des Subjonctif: Morphologie und Orthographie

### 1.2.1 Der Subjonctif Présent

In § 771 beschreibt Grevisse die Endungen des Subjonctif Présent:

Le subjonctif présent se termine par *-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent* (...). Exceptions: *Avoir* et *être* ont un *t* à la 3<sup>e</sup> personne du singulier: *qu'il aiT, qu'il soiT*; aux deux premières personnes du pluriel, ils n'ont pas d'*i* après l'*y*: *que nous ayONS, que nous soyONS*. (Grevisse 1993: 1171)

Reumuth und Winkelmann geben in ihrem Buch *Praktische Grammatik der französischen Sprache* in § 185 zwei Ableitungsregeln, die die Bildung des Stammes des Subjonctif Présent auf einfache Weise erklären. Vom Stamm der 1. Person Plural des Indicatif Présent können die 1. und die 2. Person Plural des Subjonctif Présent abgeleitet werden: *nous achetons* > *nous achetions, vous achetiez*. Vom Stamm der 3. Person Plural des Indicatif Présent können die Personen des Singular und die 3. Person Plural des Subjonctif Présent abgeleitet werden: *ils viennent: je vienne, tu viennes, il vienne, ils viennent*. (Reumuth & Winkelmann 1994: 274)

In seinem Werk *Analytische Grammatik des Französischen. Für Deutschsprachige konzipiertes Lern- und Nachschlagewerk* listet Menuet in § 23 die Paradigmen aller Verben auf, deren Subjonctifbildung den obengenannten Regeln nicht entspricht. Es handelt sich dabei lediglich um zehn Verben, *être* und *avoir* eingeschlossen:

<i>être</i>	<i>avoir</i>	<i>aller</i>	<i>faire</i>	<i>vouloir</i>
<i>sois</i>	<i>aie</i>	<i>aille</i>	<i>fasse</i>	<i>veuille</i>
<i>sois</i>	<i>aies</i>	<i>ailles</i>	<i>fasses</i>	<i>veuilles</i>
<i>soit</i>	<i>ait</i>	<i>aille</i>	<i>fasse</i>	<i>veuille</i>
<i>soyons</i>	<i>ayons</i>	<i>allions</i>	<i>fassions</i>	<i>voulions</i>
<i>soyez</i>	<i>ayez</i>	<i>alliez</i>	<i>fassiez</i>	<i>vouliez</i>
<i>soient</i>	<i>aient</i>	<i>aillent</i>	<i>fassent</i>	<i>veussent</i>
<i>pouvoir</i>	<i>savoir</i>	<i>valoir</i>	<i>falloir</i>	<i>pleuvoir</i>
<i>puisse</i>	<i>sache</i>	<i>vaille</i>		
<i>puisses</i>	<i>saches</i>	<i>vailles</i>		
<i>puisse</i>	<i>sache</i>	<i>vaille</i>	<i>faille</i>	<i>pleuve</i>
<i>puissions</i>	<i>sachions</i>	<i>valions</i>		
<i>puissiez</i>	<i>sachiez</i>	<i>valiez</i>		
<i>puissent</i>	<i>sachent</i>	<i>vaillent</i>		

(Menuet 1997: 29)

Weiters gibt Menuet an, daß die Verben *contrefaire*, *défaire*, *méfaire*, *parfaire*, *refaire*, *surfaire* im Subjonctif wie *faire* und die Verben *équivaloir*, *prévaloir*, *revaloir* wie *valoir* konjugiert werden. (Menuet 1997: 29)

Die morphologische Bildung der Verbformen des Subjonctif Présent ist also ein überschaubares grammatisches Gebiet, das dem Lerner keine allzu großen Schwierigkeiten bereiten dürfte. Ein besonderes Augenmerk muß auf das genaue Erlernen der unregelmäßigen Formen gerichtet werden, besonders auf die Unterschiede zwischen der ersten/zweiten Person Plural und den übrigen Personen. Da die Anzahl der unregelmäßigen Bildungen klein ist und die

Unregelmäßigkeiten sich außerdem auf sehr häufig gebrauchte Verben beschränken, deren Formen sich relativ schnell angewöhnen lassen, gehört die Beherrschung des Subjonctif Présent zu den ‘leichteren Übungen’ des Subjonctif. Trotzdem soll das Erlernen der Verbformen nicht unterschätzt werden, da ihre wirkliche Beherrschung einen hohen Automatisierungsgrad erfordert, der es dem Sprecher erlaubt, die in der Kommunikation häufig vorkommenden Verbformen des Subjonctif Présent ohne Zögern korrekt zu gebrauchen.

Eine weitere Schwierigkeit, die vor allem die Orthographie des Subjonctif Présent im schriftlichen Gebrauch betrifft, ist die Homophonie mancher Verbformen. Hierbei liegen die Probleme weniger in der richtigen Schreibweise der verschiedenen (im mündlichen Gebrauch nicht hörbaren) Endungen des Singular und der 3. Person Plural, da diese Endungen jenen des wohlbekannten Indicatif Présent der Verben auf *-er* entsprechen. Doch auch orthographische Probleme dieser Art können durchaus auftreten. Eine größere potentielle Fehlerquelle ist möglicherweise die durchaus logische, aber eben auch phonologisch ‘unnötige’ Schreibweise der regelmäßigen Endungen der 1. und 2. Person Plural in Verbindung mit Stämmen, die auf *-i*, *-y* usw. enden. Grevisse schreibt dazu: “On prendra garde de ne pas omettre le *i* de *-ions* et de *-iez* quand le radical se termine lui-même par *-i*, par *-y*, par *-ll* (*l* dit mouillé) [j], par *-gn* [ ]” (Grevisse 1993: 1171). Man schreibt also zum Beispiel *il faut que nous priions, que nous envoyions, que nous travaillions, que vous craignions*, obwohl man diese Formen des Subjonctif Présent gleich ausspricht wie die entsprechenden Formen des Indicatif Présent, denen das *i* jeweils fehlt.

### **1.2.2 Der Subjonctif Imparfait**

Grevisse beschreibt in § 774 die Endungen des Subjonctif Imparfait:

L’imparfait du subjonctif offre, dans les verbes en *-er*, les désinences *-asse, -asses, -ât, -assions, -assiez, -assent*. Dans les autres verbes, la voyelle *a* de ces désinences est

remplacée tantôt par *i*, tantôt par *u*, tantôt par *in*, selon la répartition décrite au § 773. (Grevisse 1993: 1173)

In § 773 wird die Verteilung der Endungsvokale *a*, *i*, *u*, *in* bei der Bildung des Passé Simple beschrieben. Die selbe Verteilung ist auch für den Subjonctif gültig:

- a) *-asse*, *-asses*, *-ât*, *-assions*, *-assiez*, *-assent*, pour les verbes dont l’infinitif est en *-er*.
  - b) *-isse*, *-isses*, *-ît*, *-issions*, *-issiez*, *-issent*. Ces désinences appartiennent aux verbes en *-ir* (sauf *courir* et *mourir*, *tenir* et *venir*), à la plupart des verbes en *-re*, ainsi qu’à *asseoir*, *surseoir*, *voir* et les verbes de sa famille (sauf *pourvoir*: *Je pourvusse*).
  - c) *-usse*, *-usses*, *-ût*, *-ussions*, *-ussiez*, *-ussent*. Ces désinences appartiennent aux verbes en *-oir* (sauf ceux de b), à *courir* et à *mourir*, ainsi qu’à une quinzaine de verbes en *-re* et à leur famille: *boire*, *conclure*, *connaître*, *croire*, *croître*, *être*, *exclure*, *lire*, *moudre*, *paraître*, *plaire*, *repâitre*, *résoudre*, *taire*, *vivre*.
  - d) *-insse*, *-insses*, *-înt*, *-inssions*, *-inssiez*, *-inssent* pour *tenir*, *venir* et leurs familles.
- (vgl. Grevisse 1993: 1172)

Zur Bildung der Stämme des Subjonctif Imparfait geben Reumuth und Winkelmann in § 185 folgende Ableitungsregel: “Der Konjunktiv Imperfekt wird von der 2. Person Singular des passé simple abgeleitet.“ Folgende Beispiele werden angeführt: “*tu parlas* > *que je parlasse*, *tu partis* > *que je partisse*, *tu fis* > *que je fisse*, *tu attendis* > *que j’attendisse*, *tu vins* > *que je vinsse*, *tu pris* > *que je prisse*.“ (Reumuth & Winkelmann 1994: 275).

Zum Erlernen der Formen des Subjonctif Imparfait ist also auf jeden Fall die Kenntnis der Formen des Passé Simple von Vorteil, da sowohl der Stamm als auch der Endungsvokal dieser beiden Formen identisch sind. Für einen Lerner, der

den Passé Simple nicht beherrscht, ist das Erlernen des Subjonctif Imparfait mit mehr Aufwand verbunden, da die Stammbildung und die Endvokalwahl neu gelernt werden müssen. In § 21 und § 22 beschreibt Menuet die Bildung des Passé Simple (die auch für den Subjonctif gilt) folgendermaßen: Verben auf *-er* hängen an den Stamm des Infinitivs die Endung mit *a* an, und die anderen Verben verwenden als Stamm das Participe Passé bis zum letzten Vokal einschließlich. Weiters gibt er die Verben und Verbgruppen mit unregelmäßiger Bildung an: “*être* (*fu...*), *faire* (*fi...*), *attendre* (*attendi...*), *craindre* (*craigni...*), *peindre* (*peigni...*), *joindre* (*joigni...*), *venir/tenir* (*vin.../tin...*), *produire* (*produisi...*), *ouvrir* (*ouvri...*), *écrire* (*écriv...*), *battre* (*batti...*), *rompre* (*rompi...*), *naître* (*naqui...*), *coudre* (*cousi...*), *vêtir* (*vêti...*), *voir* (*vi...*), *vaincre* (*vainqui...*), *mourir* (*mouru...*).“ (Menuet 1997: 27-28)

Wenn ein Lerner den Passé Simple nicht beherrscht, ist das Erlernen des Subjonctif Imparfait also viel aufwendiger als das Erlernen des Subjonctif Présent, da es mehrere Endungen und mehr unregelmäßige Bildungen gibt. Da jedoch der Subjonctif Imparfait so gut wie ausschließlich im gehobenen schriftlichen und vor allem literarischen Sprachgebrauch verwendet wird, erfordert er keine so automatisierte Beherrschung wie der Subjonctif Présent. Im Gegenteil, es genügt in den meisten Fällen sogar eine passive Beherrschung des Subjonctif Imparfait, vor allem, wenn überhaupt, für Schüler bis Maturaniveau. Im allgemeinen darf das Erwerben einer passiven Beherrschung nicht unterschätzt werden, denn gerade die Ähnlichkeit zwischen Passé Simple und Subjonctif Imparfait, die beim Erlernen hilfreich sein kann, kann zu Verwechslungen zwischen diesen beiden Formen führen, wenn sie nicht genau gelernt wurden. Diese Verwechslungen können im produktiven sowie im rezeptiven Gebrauch passieren. Ein häufiger Fehler ist dabei die Verwechslung der dritten Personen Einzahl der beiden Verbformen, die sich oft nur durch einen accent circonflexe unterscheiden, und gleich klingen, wenn sie ausgesprochen werden, was eine Bedeutungsveränderung mit sich bringt und deshalb zu Mißverständnissen führen kann.

Als orthographische Schwierigkeit führt Grevisse in § 774 noch folgendes Problem an:

La 3<sup>e</sup> personne du singulier de l'imparfait du subjonctif a l'accent circonflexe sur la voyelle de la désinence, sauf si la forme requiert un tréma: *qu'il allât, qu'il prît, qu'il eût, qu'il vînt*; mais: *qu'il haït, qu'il ouït*. (Grevisse 1993: 1173)

### 1.2.3 Die zusammengesetzten Formen des Subjonctif

Es gibt vier zusammengesetzte Zeitformen des Subjonctif, die Grevisse in § 787 und § 788 in temps composés und temps surcomposés einteilt. Zu den temps composés gehören der Subjonctif Passé (*j'aie fait*) und der Subjonctif Plus-que-parfait (*j'eusse fait*), und zu den temps surcomposés gehören der Subjonctif Passé surcomposé (*j'aie eu fait*) und der Subjonctif Plus-que-parfait surcomposé (*j'eusse eu fait*). (vgl. Grevisse 1993: 1189-1191).

Die Bildung der zusammengesetzten Zeitformen des Subjonctif folgt einem einfachen und logischen Schema, für das man nur die Formen des Subjonctif Présent und jene des Subjonctif Imparfait der Verben *avoir* und *être* sowie das Participe Passé der verwendeten Verben zu wissen braucht. Diese Zeitformen des Subjonctif dürften also von ihrer Bildung her keine besonderen Schwierigkeiten bereiten.

In der mündlichen und im Großteil der schriftlichen Sprache werden nur der Subjonctif Passé und selten der Subjonctif Passé surcomposé verwendet. Der Subjonctif Plus-que-parfait kommt (neben einer sehr eingeschränkten Verwendung aufgrund der concordance des temps) in der gehobenen schriftlichen Sprache auch in Bedingungssätzen vor (siehe Abschnitte 1.3.2 und 1.3.3). Und der Subjonctif Plus-que-parfait surcomposé wird "à valeur de conditionnel" verwendet und ist ein "temps inconnu de la langue parlée, rare dans la langue



écrite“ (Grevisse 1993: 1191). Aufgrund dieser eingeschränkten Verwendung ist für Schüler bis Maturaniveau eine Beherrschung des Subjonctif Plus-que-parfait und Subjonctif Plus-que-parfait surcomposé ‘à valeur de conditionnel’ nicht nötig. Um in der mündlichen und im Großteil der schriftlichen Kommunikation die Logik der Zeitenfolge aufrechtzuerhalten, genügt eine aktive Beherrschung des Subjonctif Passé.

## **1.3 Die Signifikation von Semantik und Syntax für den Subjonctif**

### **1.3.1 Allgemeines über ‘la valeur du subjonctif’**

Ausschlaggebend für den Gebrauch des Subjonctif ist die Semantik bzw. Funktion dieses Modus, aber auch die Syntax, in der er vorkommt. Diese beiden Bedingungen des Subjonctif gehören eng zusammen und werden daher in vielen Grammatiken gemeinsam herangezogen, um grundlegende Charakteristiken des Subjonctif zu erklären. Zu Beginn des Kapitels über den Subjonctif schreibt Grevisse in § 864 folgendes:

Valeur fondamentale du subjonctif. - Le subjonctif indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s’engage pas sur la réalité du fait.

Il apparaît le plus souvent comme prédicat de proposition (ou comme noyau de ce prédicat) (...); mais il s’emploie aussi comme prédicat de phrase (ou comme noyau de ce prédicat) (...). (Grevisse 1993: 1265)

Diese einleitende Beschreibung der grundlegenden ‘Wertigkeit’ des Subjonctif ist sehr knapp und umfassend gehalten. In manchen Grammatiken findet sich der Versuch einer genaueren Erfassung der grundlegenden Wertigkeit des Subjonctif, die aber nicht leicht zu sein scheint. Im Kapitel 6 “Der Subjonctif und der

Indicatif“ seiner *Analytischen Grammatik des Französischen* schreibt Menuet im Abschnitt “Allgemeines“ (§ 110):

Der Gebrauch des Subjonctif hängt von grammatischen und von semantischen Bedingungen ab:

Grammatische Bedingungen

Der Subjonctif kommt in Frage:

- in einem *que*-Satz,
- in einem Relativsatz,
- nach bestimmten Konjunktionen
- (selten) in einem Hauptsatz

Semantische Bedingungen

In jedem dieser grammatisch definierten Fälle hängt der Gebrauch des Subjonctif oder des Indicatif von Regeln ab, die sich auf die Bedeutung beziehen, nämlich auf die Modalität. Daß der Subjonctif und der Indicatif Modi sind, bedeutet, daß sie dem Vorgang oder Zustand eine “Modalität“ zuweisen, unter welcher man versteht:

- sein Verhältnis zur Realität: ob er als wirklich, hypothetisch oder unwirklich dargestellt wird, als möglich oder unmöglich, als vermeidlich oder unvermeidlich,
- sein Verhältnis zu einem Willen: ob er als wünschenswert oder nicht wünschenswert dargestellt wird, als erlaubt oder verboten.

In dieser Hinsicht unterscheiden sich der Indicatif und der Subjonctif wie folgt:

⇒ Mit dem Indicatif betrachtet man einen Vorgang oder Zustand als real.

⇒ Mit dem Subjonctif betrachtet man ihn als irreal oder hypothetisch, oder man betrachtet nur sein Verhältnis zu einem Willen.

Dies ist aber nur ein genereller Anhaltspunkt. Genauere Regeln müssen für jeden der grammatisch definierten Fälle definiert werden. (Menuet 1997: 72)

Der letzte Satz dieses Zitats zeigt, daß auch der Versuch einer genaueren Beschreibung der Wertigkeit des Subjonctif seinen genauen Gebrauch nicht vollständig erklären kann. Dennoch ist ein erstes grundlegendes Verständnis der ‘valeur du subjonctif’ für den Lerner wichtig, damit er weiß, wie er diesen Modus einzuordnen hat. In seiner *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium* widmet Confais ein langes Kapitel dem Subjonctif, dessen grundlegende Bedeutung er mit den Begriffen “affektive Modalität (Modalität des Gefühls)” und “intellektuelle Modalität (Modalität des Verstandes“ zu erklären versucht. (Confais 1980: 57-58). Bezüglich dieser zwei Modalitäten gibt er folgende Regeln für die Verwendung des Subjonctif:

Regel [zur affektiven Modalität]: Nach Verben und Ausdrücken, die eine affektive Modalität beinhalten, steht im *que*-Satz automatisch der Subjonctif. (Confais: 1980: 58)

Regel [zur intellektuellen Modalität]: Der Indicatif steht, wenn der Inhalt des *que*-Satzes als sicher oder zumindest als wahrscheinlich hingestellt wird. Der Subjonctif steht, wenn der Inhalt des *que*-Satzes als nicht sicher hingestellt wird. (Confais 1980: 63)

Aus den oben zitierten Darstellungen der grundlegenden Wertigkeit des Subjonctif geht hervor, daß er hauptsächlich in *que*-Sätzen verwendet wird, also hauptsächlich in untergeordneten Nebensätzen. Bezüglich dieser “subordination“ schreibt Frontier in seinem Werk *La grammaire du français*: “Cette fonction

purement syntaxique du subjonctif semble exister également en français à côté de sa valeur modale primitive.“ Der Subjonctif ist “souvent précédé de la conjonction de subordination *que*“ und “doit le plus souvent s’appuyer sur cette béquille morphologique“ (Frontier 1997: 546-547). Frontier betont jedoch, daß der Subjonctif nicht allein durch diese rein syntaktische Funktion der Subordination beschrieben und erfaßt werden kann, sondern daß sogar ein enger Zusammenhang zwischen Semantik und Syntax des Subjonctif besteht:

[S]a valeur proprement modale est encore sensible à côté de sa fonction syntaxique. Et, si l’on y songe, les deux emplois ne sont finalement pas très éloignés l’un de l’autre. La subordination consiste à établir une relation logique entre deux énoncés, elle est une opération proprement intellectuelle, qui dépasse la simple constatation d’une réalité; le subjonctif signale toujours l’intervention d’une activité mentale appliquée à ce qui est constaté de la réalité. (Frontier 1997: 547)

Die Tatsache, daß der Gebrauch des Subjonctif sowohl von semantischen als auch von syntaktischen Bedingungen abhängt, spiegelt sich in den unterschiedlichen Herangehensweisen an den Subjonctif wieder, die man in den verschiedenen Grammatiken findet. Man kann eine Erklärung des Gebrauchs des Subjonctif von der Bedeutungsseite oder von der Formseite aus angehen. Grevisse zum Beispiel strukturiert seine Beschreibung des Subjonctifgebrauchs nach der Form von Sätzen und geht als nächsten Schritt auf die Bedeutung ein, die diese Sätze haben müssen, damit der Subjonctif verwendet wird. Das andere Extrem findet sich im Buch *Le subjonctif. Comment l’écrire? - quand l’employer?* von Jacques Cellard, der zum Beispiel seine Beschreibung der Verwendung des Subjonctif in konjunkionalen Nebensätzen ausschließlich nach den Bedeutungen, die der Subjonctif haben bzw. ausdrücken kann, strukturiert und erst in letzter Instanz, das heißt oft erst in den Beispielen, die verschiedenen syntaktischen Möglichkeiten erwähnt, in denen der Subjonctif vorkommen kann.

Für die Beschreibung des Gebrauchs des Subjonctif in der vorliegenden Arbeit werde ich mich auf die Strukturierung von Grevisse stützen, weil er die vollständigste Beschreibung der Verwendung des Subjonctif bietet und dabei immer sehr klar bleibt. (In diesem Werk werden zu den meisten Punkten noch zahlreiche Feinheiten bezüglich des Gebrauchs des Subjonctif hinzugefügt, deren Behandlung den Rahmen dieser Arbeit jedoch sprengen würde. Für eine Erfassung des Subjonctif genüge hier die Präsentation der als eher wichtig dargestellten Regeln aus dem *Bon usage*, die im übrigen immer noch genau sind). Als didaktische Präsentation ist das Subjonctifkapitel in *Le bon usage* nicht geeignet, weil es für Schüler zu kompliziert, das heißt viel zu genau und zu fachsprachlich ist.

Die didaktisch sinnvollste Art der Präsentation und Erklärung des Gebrauchs des Subjonctif ist wohl eine Mischung der Herangehensweisen von der semantischen und von der syntaktischen Seite aus, was auch in vielen Grammatiken, vor allem in praktischen Lerngrammatiken, wie die *Praktische Grammatik der französischen Sprache* von Reumuth und Winkelmann, so gehandhabt wird. In diesem Werk werden Semantik und Syntax gemeinsam erarbeitet. Als Beispiel sei hier § 212 angeführt, der zunächst besagt, daß der Subjonctif nach Ausdrücken des Zweifels und der Unsicherheit verwendet wird, und dann eine Einteilung dieser Ausdrücke nach formellen und syntaktischen Kriterien macht: Verben; unpersönliche Ausdrücke; unpersönliche Ausdrücke, die erst durch die Verneinung oder Einschränkung ihnen zweifelnden Charakter erhalten. (Reumuth & Winkelmann 1994: 308-311). Eine von vornherein gemeinsame Darstellung der Semantik und der Syntax des Subjonctif ist die für Schüler am leichtesten erlernbare Variante, und das nicht zuletzt deshalb, weil sie der sprachlichen Realität am nächsten kommt.

### **1.3.2 Der Subjonctif im Hauptsatz**

In § 865 beschreibt Grevisse “Le subjonctif comme prédicat de phrase“. Er gibt folgende Fälle an, in denen der Subjonctif in Hauptsätzen vorkommen kann:

- a) Il se trouve dans les phrases injonctives (...) et dans les phrases optatives (...), surtout lorsque l'impératif n'est pas disponible, c'est à dire à la troisième personne. (...) (Ce subjonctif est normalement précédé de *que*. Celui-ci manque pourtant dans diverses expressions figées et parfois dans la langue littéraire.):

*Qu'il revienne un autre jour!*

*Que le Ciel vous entende! (...)*

- b) Le subjonctif - comme l'impératif (...), mais surtout à des personnes où l'impératif n'est pas disponible - peut faire partie d'une sous-phrased coordonnée qui a la valeur d'une proposition de condition ou de concession, ou même de temps.

*Qu'un poignard, un pistolet atteignent le but, qui succédera au général Bonaparte?* (Bainville, *Napoléon*, p. 183) (...)

- c) Dans des phrases exclamatives, le subjonctif exprime une hypothèse qu'on envisage avec réprobation:

*Moi, que je vende cette voiture! (...)*

- d) Le verbe *savoir* au subjonctif présent et avec la négation, surtout à la première personne du singulier, exprime, dans la langue soignée, une constatation prudente, mais souvent par litote (...).

*Je ne sache point que les catholiques de Tourcoing m'aient acclamé.* (France, *Orme du mail*, p. 60) (...)

e) Le subjonctif à valeur de conditionnel.

1. Le plus-que-parfait du subjonctif s'emploie dans la langue soignée avec la valeur du conditionnel passé (on l'appelle parfois *seconde forme du conditionnel passé*) (...). N.B.: Il faut se garder de confondre le subjonctif plus-que-parfait avec le passé antérieur de l'indicatif.

*Je fusse tombé s'il ne m'eût tenue.* (Chr. Rochefort, *Repos du guerrier*, L.P., p. 163) (...)

2. L'imparfait du subjonctif peut, dans une sous-phrased ayant la valeur d'une proposition commençant par *même si*, équivaloir à un conditionnel présent. Ce tour appartient à la langue littéraire, sauf avec *fût-ce*, plus répandu. (...)

*Fussé-je devant la mort, je ne le dirais pas.* (Hugo, *Quatrevingt-tr.*, I, II, 2)

(Grevisse 1993: 1265-1268)

Die meisten der obengenannten Verwendungen des Subjonctif im Hauptsatz sind eher selten bzw. werden nur in der literarischen Sprache gebraucht. Für Schüler bis Maturaniveau ist es daher nicht notwendig, alle oben angeführten Fälle des Gebrauchs des Subjonctif zu kennen, geschweige denn zu beherrschen. Es genügt vollkommen, wenn sie die phrases injonctives und optatives verstehen und eventuell auch selbst produzieren können, die auch in der täglichen Kommunikation durchaus vorkommen können, wenn man eine Aufforderung an Dritte oder einen Wunsch ausdrücken will, dessen Erfüllung nicht in des Sprechers Macht steht. Weiters kommt der Subjonctif in einigen fixen Phrasen häufig vor, wie zum Beispiel *Vive les vacances!* - ein für Schüler zweifelsohne wichtiger Satz.

### 1.3.3 Der Subjonctif im untergeordneten Nebensatz

#### 1.3.3.1 Der Subjonctif in Relativsätzen

In § 1063 b beschreibt Grevisse die Fälle, in denen der Subjonctif in Relativsätzen vorkommt. Es handelt sich dabei um folgende Arten von Relativsätzen:

1. Ordinairement, quand l'antécédent contient un superlatif relatif ou un adjectif impliquant une idée superlative (*seul, premier, dernier, principal, unique, etc.*)  
*Un des premiers plaisirs que j'aie goûtés était de lutter contre les orages.* (Chat., *Mém.*, I, I, 7) (...)
2. Souvent, lorsque la relative se trouve après un tour négatif ou dans une phrase interrogative ou dans une proposition conditionnelle.  
*Il n'y a pas de domaine où aient germé plus d'idées absurdes.* (Saussure, *Cours de linguist. génér. Introd.*, II.)  
*Est-il un trésor qui vaille le sommeil?* (France, *Livre de mon ami*, p. 225)  
*Si vous rencontrez, par hasard, une jeune fille qui ne soit pas juive et qui vous plaise.* (Duhamel. *Les espoirs et les épreuves*, p. 161) (...)
3. D'une manière générale, quand le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait exprimé par la relative. (...)  
*Je cherche un livre qui vaille la peine d'être lu.* (...)
4. Le subjonctif s'introduit, par attraction, après un verbe au subjonctif.  
*Quels soient les services qu'elles aient pu rendre.* (Montherl., *Solstice de juin*, p. 148) (...)



5. Dans certains cas figés, où le subjonctif est obligatoire:

(...) *ce qu'à Dieu ne plaise*, (...) *que je sache*.

(Grevisse 1993: 1591-1593)

Diese wenigen und klaren Regeln zeigen, daß der Gebrauch des Subjonctif in Relativsätzen nicht besonders schwierig zu lernen ist. Trotzdem ist einige Übung notwendig, um die Bedeutungen, die einen Subjonctif im Relativsatz verlangen, auch immer zu erkennen und den Modus richtig anzuwenden. Confais faßt in seiner *Grammaire explicative* den Gebrauch des Subjonctif in Relativsätzen in einer didaktisch sehr brauchbaren Form zusammen, die die für Schüler in diesem Zusammenhang wichtigen Richtlinien gut darstellt:

Regel: Wenn Bezugswort + Relativsatz als hypothetisch angesehen werden müssen, steht im Relativsatz der Subjonctif. (Die Faktoren, die dazu beitragen, daß Bezugswort + Relativsatz als hypothetisch angesehen werden müssen, sind sehr unterschiedlich: Verb des Wunsches oder der Annahme (...); Frage (...); Bedingungssatz (...); Verneinung.) (...)

Regel: Nach Ausdrücken mit Ausschließlichkeitscharakter, d. h. nach superlativischen Ausdrücken, steht im Relativsatz der Subjonctif. (Confais 1980: 75-76)

### **1.3.3.2 Der Subjonctif in Nebensätzen, die durch bestimmte Konjunktionen oder konjunktionale Ausdrücke eingeleitet werden: les propositions conjonctives**

In solchen Nebensätzen kommt der Subjonctif am häufigsten vor und ist deshalb auch am aufwendigsten zu lernen. Grevisse teilt diese Nebensätze in 'propositions conjonctives essentielles', 'propositions correlatives' und 'propositions

adverbiales' ein. In diesem Abschnitt, der den schwierigsten Bereich des Phänomens Subjonctif behandelt, werde ich die Regeln, die Grevisse für die Verwendung des Subjonctif in diesen drei Arten von Nebensätzen gibt, zusammenfassen, dabei versuchen herauszufinden, welche Regeln für Schüler wichtig sind, und grob zu umreißen, wie sie didaktisch vermittelt werden sollen. Dabei werde ich auch immer wieder andere Grammatiken einbeziehen, die den Gebrauch des Subjonctif in diesen konjunkionalen Nebensätzen auf unterschiedliche Weise erklären. Dadurch soll ein Erfassen dieser Verwendung des Subjonctif erleichtert werden.

### **Les propositions conjonctives essentielles:**

Diese Art von konjunkionalen Nebensätzen erfüllen im Satz essentielle nominale Funktionen. Grevisse leitet § 1072, der diese Nebensätze behandelt, mit den folgenden Worten ein: "Le subjonctif est employé quand le locuteur ne s'engage pas sur la réalité du fait (...)." (Grevisse 1993: 1067) Also auch in dieser syntaktischen Umgebung ist die grundlegende Bedeutung des Modus Subjonctif durchaus wichtig für seine Verwendung. Folgende Fälle gibt Grevisse für den Gebrauch des Subjonctif in essentiellen konjunkionalen Nebensätzen an:

- a) Le support de la proposition exprime la négation, le doute ou la possibilité.

*Il est impossible qu'il vienne maintenant.*

(Grevisse 1993: 1607)

Werden Ausdrücke der Verneinung oder des Zweifels verneint, drücken sie Sicherheit aus, und eine Verwendung des Indicatif wird logisch. Trotzdem wird auch häufig der Subjonctif verwendet, "la présence des mots *doute*, *douteux*, etc. restant dans l'esprit" (Grevisse 1993: 1609). Zu den Ausdrücken des Zweifels und der Verneinung gehören natürlich auch Ausdrücke der Sicherheit oder der Wahrscheinlichkeit, wenn sie verneint werden, in einem Fragesatz oder in einem Konditionalsatz stehen, zum Beispiel: "*Je ne crois pas, je ne dis pas, je ne vois*

*pas que nous nous soyons trompés*“ (Grevisse 1993: 1609). (Aber auch in diesen Fällen ist der Indicatif möglich, wenn man die Realität der Tatsache betonen will.) Für Lerner scheinen diese Angaben möglicherweise verwirrend und entmutigend. Darum ist für das Erlernen des Subjonctifgebrauchs für Schüler in diesem Fall die Faustregel: ‘Subjonctif nach Ausdrücken der Verneinung, des Zweifels oder der Möglichkeit’ völlig ausreichend.

- b) Le support exprime la nécessité (il faut, etc.) ou la volonté (ordre, prière, désir, souhait, permission, défense, empêchement).

*Il faut, il importe, il convient, il est nécessaire que nous partions très tôt.*

(Grevisse 1993: 1611)

- c) Le support exprime un sentiment (joie, tristesse, crainte, regret, admiration, étonnement, etc.). (...)

*Je me réjouis, je regrette, je m'étonne qu'il revienne déjà.*

(Grevisse 1993: 1612)

Diese drei Regeln sind für Schüler sehr hilfreich und wichtig. Natürlich gibt es auch in den beiden letzteren Fällen sprachliche Feinheiten, die den Gebrauch des Subjonctif modifizieren, die aber für Lerner eher Verwirrung stiften würden. Für Schüler sind in diesem Zusammenhang lediglich einige Punkte wichtig. Bezüglich Regel b): die sehr geläufigen Ausdrücke *il n'empêche que, n'empêche que, cela (ou ceci ou ce que) n'empêche pas que* drücken eine Feststellung aus und verlangen deshalb normalerweise trotz der Verwendung des Verbs *empêcher* den Indicatif (Grevisse 1993: 1612). Ein sehr wichtiger Punkt für die Regel b) ist, daß das Verb *espérer* (im affirmativen Gebrauch) nicht den Subjonctif verlangt, da seine Bedeutung ‘wünschen + Wahrscheinlichkeit’ ist. (vgl. Confais 1980: 68). Dieses doch recht häufig verwendete Verb stellt für Lerner immer wieder ein Problem dar und muß deshalb besonders erklärt und geübt werden. Folgende Ergänzung der Regel c) kann für Schüler ebenfalls sehr hilfreich sein: “Lorsque le

support exprimant le sentiment est construit avec *de ce que* (...), il accepte l'indicatif et le subjonctif, qui prédomine aujourd'hui.“ (Grevisse 1993: 1613).

- d) La proposition sujet ou complément est placée en tête de la phrase: (...)

*Que le problème soit politique est hors de doute* (J.-J. Servan-Schreiber, *Défi américain*, p. 218)  
(Grevisse 1993: 1614)

Obwohl selbst in diesem Fall auch der Indicatif vorkommen kann, ist es beim Erlernen des Subjonctif auf jeden Fall besser und sicherer, wenn man immer den Subjonctif verwendet, weil dieser in diesem Fall den normalen Gebrauch darstellt.

- e) Il arrive qu'une proposition dépendant d'un verbe au subjonctif ait elle-même son verbe au subjonctif, par un phénomène d'attraction.

*Quoiqu'il prétende qu'ils sachent un peu l'anglais, ils n'en comprennent pas un mot.* (Flaub., *Corresp.*, cit. Brunot, *Pensée*, p. 520)  
(Grevisse 1993: 1616)

Diese Fälle der 'modalen Anziehung', die sich auch in Relativsätzen finden, sind nicht schwierig zu erlernen, weil sie einem sehr einfachen Schema folgen: Subjonctif in einem Nebensatz, der von einem Subjonctif abhängt. Semantische Überlegungen für diesen zweiten Subjonctif erspart man sich dabei.

In § 1073 führt Grevisse noch eine Reihe von besonderen Fällen an, in denen der Gebrauch von Subjonctif oder Indicatif von Bedeutungsunterschieden ein und desselben Ausdruckes abhängt. Für Schüler sind davon nur die häufigsten wichtig, zum Beispiel folgende: *il arrive que* verlangt meistens den Subjonctif, weil es meistens das Gegenteil von Erstaunen ausdrückt ('normal finden'); *comprendre* verlangt den Subjonctif, wenn es im Sinn von 'natürlich finden' gebraucht wird; *faire attention à* verlangt den Subjonctif, wenn es die Bedeutung 'veiller' hat.

(vgl. Grevisse 1993: 1617-1620). Bei diesen Verben tritt die Semantik des Modus Subjonctif deutlich zutage, weil die Verwendung von Subjonctif oder Indicatif die Bedeutung des Satzes völlig verändert. Die korrekte Modussetzung ist für Lerner nicht immer leicht, da es hier keine automatischen Auslöser des Subjonctif gibt. Diese Verben verlangen also besondere Aufmerksamkeit beim Erlernen des Subjonctifgebrauchs.

Die klare Darstellung im *Bon usage* der Verwendung des Subjonctif in den essentiellen konjunkionalen Nebensätzen ist für ein Verständnis des Modus sehr hilfreich. Für eine sinnvolle didaktische Präsentation für Schüler ist es natürlich notwendig, eine Auswahl der für eine gute alltägliche Kommunikation wichtigen Regeln und häufigen Verwendungen zu treffen und diese dann auch in etwas vereinfachter Form darzustellen. Damit meine ich nicht eine Verzerrung der sprachlichen Realität, sondern zum Beispiel eine schülergerechte Terminologie. Die im *Bon usage* verwendeten grammatischen Termini sind für Schüler meist zu fachspezifisch und können oft durch transparentere Ausdrücke ersetzt werden. Viele Grammatiken umschreiben die ‘propositions conjonctives’ oft mit dem Begriff ‘*que*-Sätze’, und erklären deren verschiedene Bedeutungen dann ausführlich, eine für Schüler leichter verständlichere Herangehensweise an den Subjonctif. (vgl. zum Beispiel Klein & Kleineidam 1983: 226ff).

### **Les propositions correlative:**

In § 1077 beschreibt Grevisse die Modussetzung in korrelativen Nebensätzen. Der Subjonctif kommt in diesen Sätzen nur in ganz bestimmten Fällen vor.

Si la proposition indique le repère à quoi l’on compare,  
elle se met à l’indicatif (...). Le subjonctif se trouve parfois  
pourtant, quand le verbe de la proposition est *pouvoir*:  
*On m’apporte tant d’eau claire que j’en puisse désirer  
pour mes ablutions.* (Loti, *Japoneries d’automne*, p. 10)  
(Grevisse 1993: 1624)

Dieser Gebrauch des Subjonctif ist nicht obligatorisch und nicht sehr häufig. Aus diesem Grund ist es für Schüler bis Maturaniveau nicht notwendig, diese Verwendung des Subjonctif zu beherrschen. Auch wenn es sich bei einem korrelativen Nebensatz um eine Angabe der Folge handelt, setzt man den Indikativ, und der Subjonctif kommt nur in bestimmten Fällen vor:

On met le subjonctif:

- 1) si le verbe principal est négatif ou si la phrase est interrogative:

*Il n'est pas si habile qu'il soit sans rival.*

*Est-il si habile qu'il soit sans rival?*

- 2) si la proposition inclut une nuance de but, et notamment quand le verbe principal exprime la volonté ou la nécessité:

*Il faut faire une enceinte de tours / Si terrible que rien ne puisse approcher d'elle. (Hugo, Lég., II, 2). (...)*

- 3) après assez (ou suffisamment ou trop) ... pour que:

*Cette affaire est trop grave pour que nous la prenions à la légère.*

(Grevisse 1993: 1625)

Viele Grammatiken erwähnen nicht extra, daß es sich bei diesen Sätzen um korrelative Nebensätze handelt, in denen der Subjonctif in gewissen Fällen vorkommt. Confais zum Beispiel erwähnt den Ausdruck “*pas si (Adj.) que*“ mit den anderen konsekutiven Konjunktionen, auf die der Subjonctif folgt. (Confais 1980: 80). Reumuth und Winkelmann nennen “*assez + Adjektiv + pour que*“ und “*trop + Adjektiv + pour que*“ auch einfach unter den Konjunktionen, nach denen der Subjonctif steht. (Reumuth & Winkelmann 1994: 315). Für Schüler ist diese Art der Darstellung sicher einfacher als die Einteilung, die der *Bon Usage* vornimmt. Obwohl grammatische Theorie in vielen Fällen sehr hilfreich sein kann, würde zuviel davon die Schüler nur verwirren, was wohl auch hier wahrscheinlich der Fall wäre. Eine kleine Liste von Konjunktionen oder konjunkionalen Ausdrücke erlernt man leichter, wenn auch ihre Verwendung

dann in konkreten Sätzen geübt werden muß, damit semantische Nuancen erkannt werden, was eines der größten Probleme beim Erlernen einer Fremdsprache ist.

### **Les propositions adverbiales:**

In § 1078 erklärt Grevisse den Begriff ‘adverbiale Nebensätze’. Es handelt sich dabei um Nebensätze, die durch verschiedene Konjunktionen eingeleitet werden und meistens die Funktion einer adverbialen Ergänzung des Verbs haben. In dieser Funktion werden sie auch Umstandssätze genannt. (Grevisse 1993: 1626). Sie dienen der Angabe der Zeit, des Zwecks, der Konzession, der Bedingung oder Vermutung (mit *que*) oder werden durch *sans que* oder *faute que* eingeleitet.

In § 1082 werden die adverbialen Nebensätze, die die Zeit angeben, behandelt. Davon verlangen jene, die Anteriorität angeben, den Subjonctif. Sie werden durch folgende Konjunktionen eingeleitet: *avant que*, *en attendant que*, *jusqu’à ce que*. Beispiel: “*J’irai le voir avant qu’il parte* (Ac.).“ Im aktuellen Sprachgebrauch wird der Subjonctif auch sehr häufig nach *après que* angewendet. (Grevisse 1993: 1636-1640). Da der Indicatif jedoch korrekt ist, sollte man das Erlernen des Subjonctif nicht unnötig erschweren und sich auf die Konjunktionen konzentrieren, die die Anteriorität ausdrücken. Dieses Wissen genügt für Schüler vollkommen.

Die Nebensätze, die den Zweck angeben, werden in § 1089 behandelt. Grevisse schreibt: “Le mode des propositions adverbiales de but est le subjonctif.“ Beispiel: “*Donnez! / (...) Pour que votre foyer soit calme et fraternel* (Hugo, *F. d’aut.*, XXXII).“ (Grevisse 1993: 1651). Diese Regel ist einfach und hilfreich. Als didaktisches Hilfsmittel für Lerner ist aber auf jeden Fall die zusätzliche konkrete Erwähnung der einzelnen Konjunktionen des Zwecks wichtig, wie es zum Beispiel Confais macht. Er zählt die einzelnen finalen Konjunktionen auf und gibt Erklärungen dazu: *afin que*, *pour que*, *de peur que (ne)*, *de crainte que (ne)*, *de façon à ce que*, *de façon que*, *de manière que*, *de sorte que*. Confais unterstreicht, daß die letzten drei Konjunktionen dieser Liste sowohl konsekutiv als auch final

gebraucht werden können und nur beim finalen Gebrauch den Subjonctif verlangen. (Confais 1980: 79; vgl. Grevisse 1993: 1644-1645). Dies ist ein spezielles Problem für Lerner, die diesen Bedeutungsunterschied genau erarbeiten müssen.

Auf den Modus in Konzessionssätzen geht Grevisse in § 1093 ein. Konzessive Nebensätze geben an, daß etwas eingetreten ist, mit dem man aufgrund der Information im Hauptsatz nicht gerechnet hat. Grevisse schreibt: "*Tout ... que ... mis à part (...), le subjonctif est le mode habituel des propositions concessives (...).*" Beispiel: "*Il était généreux, quoiqu'il fût économe* (Hugo, *Lég.* II, 6).“ (Grevisse 1993: 1662). Auf *tout ... que ...* kann sowohl Indicatif als auch Subjonctif folgen. Confais zählt die einzelnen konzessiven Konjunktionen auf, was wiederum für Lerner hilfreich ist: *bien que, quoique, encore que, malgré que*. Außerdem betont Confais, daß nach *quand même* und *même si* kein Subjonctif folgt, sondern nur nach den Konjunktionen mit *que*. Er erwähnt in diesem Zusammenhang auch die konjunkionalen Ausdrücke mit *si/pour/quelque/tout (Adj.) que, qui que, quoi que, quel que, où que, quelque (Subst.) que*, die auch den Subjonctif verlangen. Da diese Ausdrücke von ihrer Semantik her in die Konzession passen, ist es didaktisch durchaus sinnvoll, sie mit den konzessiven Konjunktionen zu besprechen. (Confais 1980: 81, 85-87).

Adverbiale Nebensätze, die Bedingungen oder Vermutungen ausdrücken und durch *que* eingeleitet werden, bespricht Grevisse in § 1100. Nach folgenden Konjunktionen folgt in solchen Sätzen der Subjonctif: *à moins que, pour peu que, pourvu que, en admettant que, en supposant que, supposé que, à supposer que, si tant est que*; meistens auch nach: *à ou sous (la) condition que, moyennant que, autant que, pour autant que*. Beispiel: "*Il le fera pour peu que vous lui en parliez* (Ac.).“ (Grevisse 1993: 1674-1676). Für Schüler sind nur die häufigsten dieser Konjunktionen wichtig.

In Bezug auf Subjonctif in Bedingungssätzen sind noch zwei weitere Punkte zu erwähnen. Zum einen wird bei der Koordination von Bedingungen in Konditionalsätzen mit *si* normalerweise nur die erste Bedingung mit *si* eingeleitet



und alle folgenden mit *que* + Subjonctif. Beispiel: “*Chaque larve royale, si l’on changeait sa nourriture et qu’on réduisît sa cellule, serait transformée en ouvrière* (Maeterlinck, *Vie des abeilles*, II. 28).“ (Grevisse 1993: 1673-1674). Zum anderen ist die Verwendung des Subjonctif Plus-que-parfait in Bedingungssätzen der Vergangenheit im Hauptsatz oder im *si*-Satz oder in beiden möglich (siehe auch Abschnitt 1.3.2). Für Schüler bis Maturaniveau ist höchstens der erste dieser beiden Punkte von Bedeutung.

Grevisse erwähnt unter den adverbialen Nebensätzen noch zwei Konjunktionen, die den Subjonctif verlangen, die sich von ihrer Bedeutung her schwer einordnen lassen. Es handelt sich dabei um *sans que* und *faute que*. Beispiele: *Les dents lui poussèrent sans qu’il pleurât une seule fois* (Flaub., *Tr. Contes*, S. Julien. I).“ (Grevisse 1993: 1647). *S’ils la négligent, c’est en partie faute qu’on leur en ait montré l’intérêt* (L. Wagner, *Ancien français*, p. 205).“ (Grevisse 1993: 1644). Für Schüler ist von diesen beiden nur die gebräuchlichere Konjunktion *sans que* wichtig.

Zusammenfassend läßt sich zum Gebrauch des Subjonctif im untergeordneten Nebensatz sagen, daß sowohl Semantik als auch Syntax der Sätze eine große Rolle spielen und darum bei der didaktischen Beschreibung und Erklärung dieses Gebrauchs des Modus beide Faktoren einfließen müssen.

## 1.4 Der Gebrauch der Tempora des Subjonctif

In § 867 bis § 869 beschreibt Grevisse den Gebrauch der verschiedenen Zeiten des Subjonctif. Dabei zeigen sich grundlegende Unterschiede, und zwar weniger zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Sprachgebrauch als zwischen den Registern innerhalb der schriftlichen Sprache.

Grevisse schreibt: “Dans la langue parlée, et même dans la langue écrite ordinaire, le subjonctif a trois temps: le présent, le passé et le passé surcomposé.“

(Grevisse 1993: 1268). In Hauptsätzen wird der Présent verwendet, wenn es sich um Gegenwart oder Zukunft handelt, und der Passé bzw. der Passé surcomposé wenn es sich um Vergangenheit (in Bezug auf den Sprechzeitpunkt oder eines anderen bestimmten Zeitpunktes) handelt. In Nebensätzen, der Satzform, in der der Subjonctif am häufigsten vorkommt, folgt der Gebrauch der Zeiten des Subjonctif für die 'langue parlée' und die 'langue écrite ordinaire' folgenden Regeln:

Le présent (...) s'emploie pour exprimer un fait simultané ou postérieur par rapport au verbe principal (présent, futur ou passé): *Je veux, je voulais qu'il vienne.*

(...)

Le passé (...) s'emploie pour exprimer un fait antérieur par rapport au verbe principal (présent, futur ou passé) ou par rapport à un autre fait: *Je doute qu'il ait écrit hier,... qu'il ait écrit quand je reviendrai. Je doutais qu'il ait écrit la veille.*

(Grevisse 1993: 1268-1269)

In der gehobenen schriftlichen Sprache ist das Zeitemsystem des Subjonctif ein anderes. Dazu schreibt Grevisse:

Dans la langue écrite, et surtout dans la langue littéraire, le subjonctif a quatre temps: le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Leur usage dans les propositions est régi par ce que l'on appelle la concordance des temps.

(Grevisse 1993: 1269)

Die Zeitenfolge im Nebensatz wird von der Zeit des Hauptverbs bestimmt. Ist dieses Verb in der Gegenwart oder in der Zukunft, gelten für die Tempora im Nebensatz die oben beschriebenen Regeln: Présent, wenn es in Bezug auf das Hauptverb um Gleich- oder Nachzeitigkeit geht, und Passé, wenn es sich um

Vorzeitigkeit handelt. Wenn das Hauptverb in einer Vergangenheitszeit steht, gelten für die gehobene schriftliche Sprache besondere Regeln:

C'est quand le verbe principal est au passé qu'il y a un usage propre à la langue écrite.

Elle emploie l'imparfait quand le subjonctif exprime un fait qui est simultané ou postérieur par rapport au verbe principal: *J'ordonnais, j'ordonnai, j'ai ordonné, j'avais ordonné, quand j'eus ordonné - qu'il partît sur le moment, qu'il partît sans tarder.*

Elle emploie le plus-que-parfait quand le subjonctif exprime un fait qui est antérieur par rapport au verbe principal: *Je regrettais, je regrettai, etc. - qu'il fût parti depuis une heure.*

(Grevisse 1993: 1269-1270)

Grevisse führt in § 869 noch einige besondere Fälle des Zeitengebrauchs des Subjonctif an, die zu beschreiben hier jedoch zu weit gehen würde. Die obengenannten Regeln beschreiben die grundlegenden Regeln des Gebrauchs der Tempora des Subjonctif zur Genüge.

In ihrer *Grammaire systématique de la langue française* beschreiben Christian Baylon und Paul Fabre den Subjonctif in Bezug auf sein Zeitelement als "mode défectif dans la langue parlée (imparfait et plus-que-parfait ne s'emploient plus)" und als "mode dont deux des temps sont défectifs (imparfait et plus-que-parfait ne s'emploient guère qu'aux troisièmes personnes, et qu'à la troisième personne du singulier pour les verbes dits du 1er groupe), même dans la langue écrite." (Baylon & Fabre 1978: 142). Diese Beschreibung zeigt, daß vor allem in der Alltagssprache die Zeitenfolge des Subjonctif nicht mehr unbedingt logischen Kriterien folgt, sondern sich sehr vereinfacht hat. Dadurch ist es möglich, die diesbezüglichen Regeln sehr kurz, einfach und umfassend zu formulieren, was zum Beispiel Reumuth und Winkelmann in § 218 ihrer *Praktischen Grammatik der französischen Sprache* machen:

1. Unabhängig vom Tempus des Verbs im Hauptsatz steht im *que*-Satz zur Angabe der Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit Konjunktiv Präsens, zur Angabe der Vorzeitigkeit Konjunktiv Perfekt. (...)
2. Nur in der gehobenen Schriftsprache steht nach einem Vergangenheitsstempus (*passé simple*, *imparfait*, *plus-que-parfait*) im *que*-Satz zu Angabe der Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit der Konjunktiv Imperfekt und zur Angabe der Vorzeitigkeit der Konjunktiv Plusquamperfekt.

(Reumuth & Winkelmann 1994: 319)

Diese einfache Darstellung der Zeitenfolge des Subjonctif im Nebensatz ist für Schüler vollkommen ausreichend. Außerdem ist bis Maturaniveau eine aktive Beherrschung des Zeitengebrauchs der gehobenen schriftlichen Sprache nicht notwendig, da die Sprache, die Schüler aller Voraussicht nach brauchen und verwenden werden, durch die erste von Reumuth und Winkelmann genannte Regel vollständig abgedeckt wird.

## **1.5 Lernstoff, Lernprobleme und didaktische Vorgehensweise**

Dieser Abschnitt ist als Synthese der vorhergehenden Abschnitte zu verstehen. Er faßt zusammen, was beim Subjonctif gelernt werden soll, was zuerst und was später, und welche Probleme dabei auftreten können. Und er befaßt sich in groben Zügen mit der didaktischen Vorgehensweise, die für die Vermittlung des Subjonctif sinnvoll erscheint und die als Grundorientierung bei der Erstellung des Lernprogramms dienen soll.

Praktische, das heißt vor allem zeitliche, Gründe sind dafür verantwortlich, daß in einer höheren Schule bis zur Matura nicht der ganze Subjonctif mit all seinen

Facetten durchgenommen werden kann. Darum ist es notwendig, den Lernstoff des Subjonctif so zu reduzieren, daß er die Bedürfnisse der alltäglichen mündlichen als auch schriftlichen Kommunikation abdeckt. Diese Auswahl des Lernstoffes orientiert sich an der Häufigkeit und Wichtigkeit der Formen und unterschiedlichen Verwendungen des Subjonctif.

Zur Art der didaktischen Vermittlung eines grammatischen Bereichs wie des Subjonctif läßt sich allgemein gesehen folgendes feststellen: grammatische Erklärungen sind sehr wichtig und hilfreich, es sollen aber nicht zuviel grammatische Theorie und grammatische Fachsprache verwendet werden, weil Schüler keine Sprachwissenschaftler sind. Cellard betont in seinem Buch *Le Subjonctif. Comment l'écrire? - quand l'employer?*, daß man sich nicht schämen soll, "de nommer des recettes", die die Verwendung des Subjonctif in einfacher Form wiedergeben. (Cellard 1996: 7). Eine sinnvolle Kombination von grammatischer Theorie und konkreten 'Rezepten' ist die vielversprechendste Methode für die Vermittlung des Subjonctif an Schüler.

### **1.5.1 Das Erlernen der Formen des Subjonctif**

Was die Formen des Subjonctif betrifft, so ist der Subjonctif Présent auf jeden Fall unerläßlich, und zwar sowohl die regelmäßigen als auch die sehr häufig gebrauchten unregelmäßigen Formen. Ihr Erlernen gehört zu den ersten und wichtigsten Grundschriften des Subjonctif. Dabei auftretende Probleme können zum Beispiel Stammunterschiede zwischen erster/zweiter Person Plural und den anderen Personen bei den unregelmäßigen Verben sowie Homophonie mancher Formen mit unterschiedlicher Schreibweise sein. Die Formen sollen daher durch Angabe der Endungen, Ableitungsregeln und Konjugationstabellen übersichtlich präsentiert und genau erklärt werden. Damit der Erwerb des für die Kommunikation nötigen hohen Automatisierungsgrades gewährleistet ist, sollen die Formen sowohl schriftlich als auch auditiv präsentiert werden. Die Formen

sollen einzeln und in Sätzen geübt werden, und zwar schriftlich als auch mündlich, damit sowohl Orthographie als auch Aussprache gefestigt werden.

Der Subjonctif Imparfait wird aus den oben erwähnten Zeitgründen in den Schulen oft gar nicht gelehrt, was für eine alltägliche Kommunikation auch keine gravierenden Folgen hat. Seine Formen müssen von Schülern nicht aktiv beherrscht werden. Im Lernprogramm werden die Formen des Subjonctif Imparfait mit ihren Bildungsregeln nur sehr knapp präsentiert und dabei auf die Ähnlichkeit mit dem Passé Simple, der Maturanten meist bekannt ist, verwiesen. Mehr ist bis zum Maturaniveau nicht notwendig. Der Subjonctif Imparfait ist wegen seiner relativen Unwichtigkeit für die tägliche Kommunikation auch eines der letzten Lernstoffelemente bei der Vermittlung des Subjonctif.

Von den zusammengesetzten Zeitformen ist für Schüler nur der Subjonctif Passé wichtig. Seine Bildung soll erklärt werden und durch ähnliche Übungen wie für den Subjonctif Présent gesichert werden. Auf die anderen zusammengesetzten Zeiten kann hingewiesen werden, aber sie können auch meist fallweise rezeptiv durch logisches Denken verstanden werden. Ihr produktiver Gebrauch ist für Schüler nicht notwendig.

### **1.5.2 Das Erlernen des Gebrauchs des Subjonctif**

Der Gebrauch des Subjonctif muß von der semantischen und von der syntaktischen Seite her erklärt werden. Ganz zu Beginn ist es wichtig, dem Lerner in allgemeinen Worten die grundlegende ‘valeur’ des Subjonctif zu erklären. Obwohl ein so umfassendes Statement den Subjonctif nicht genau beschreiben kann, ist es dem Lerner dadurch möglich, den Modus grundlegend zu erfassen und seine konkreten Verwendungen besser zu verstehen, wenn auch genaue Regeln für jeden bestimmten Fall erst gegeben werden müssen. Zur Erklärung der Bedeutung und Funktion des Subjonctif ist der Begriff der Modalität auf jeden Fall zu gebrauchen und unter Verwendung von anschaulichen Beispielen zu erklären. Auch die Angabe, in welchen Satzarten der Subjonctif vorkommt, ist

gleich zu Beginn wichtig. In allen Bereichen des Gebrauchs des Subjonctif ist (wie auch bei den Formen des Subjonctif) eine schriftliche wie auditive/orale Präsentation bzw. Übung wichtig, damit der Lerner den notwendigen Automatisierungsgrad erlangt.

Die seltene Verwendung des Subjonctif in Hauptsätzen ist für Schüler nur bis zu einem gewissen Grad von Bedeutung. Es ist für sie nicht so wichtig zu wissen, daß die Sätze, in denen er unter anderem vorkommt, ‘phrases injonctives und optatives’ heißen. Diese Verwendung soll für Schüler nicht (oder nicht nur) mit solchen Fachtermini, sondern transparenter erklärt werden, zum Beispiel mit der Erläuterung, daß es sich dabei um eine Art Imperativ für die dritte Person handelt. Die Beherrschung dieses Gebrauchs des Subjonctif zählt jedoch nicht zu den wichtigsten Verwendungen des Modus und muß daher nicht gleich zu Beginn gelernt werden. Für Schüler bis Maturaniveau genügt auf jeden Fall ein passive Beherrschung. Eine Verwendung des Subjonctif, die auch für Schüler wichtig ist, sind einige fixe Phrasen, von denen sie aber auch nur die häufigsten, wie zum Beispiel *Vive ...!* lernen und aktiv beherrschen müssen. Solche Ausdrücke sind in der täglichen Kommunikation häufig und sollen besonders geübt werden.

Für das Erlernen des Subjonctif im Relativsatz ist eine gute Erklärung der Regeln unter Verwendung von vielen Beispielen notwendig, damit der Lerner die Bedeutungsnuancen, die über den Modusgebrauch entscheiden können, erfassen kann. Er muß nämlich, wenn der Modusgebrauch nicht durch syntaktische Bedingungen automatisiert ist, den hypothetischen Charakter von Relativsätzen, die den Subjonctif verlangen, erkennen können. Der Gebrauch des Subjonctif in Relativsätzen ist zwar wichtig, aber nicht so wichtig und häufig wie jener in Sätzen mit der Konjunktion *que* und mit anderen Konjunktionen. Aus diesem Grund soll die Verwendung des Subjonctif in Relativsätzen bei der didaktischen Präsentation erst nach der Verwendung des Subjonctif in *que*-Sätzen und in Sätzen mit bestimmten Konjunktionen und konjunkionalen Ausdrücken behandelt werden.

Die Verwendung des Subjonctif in den untergeordneten Nebensätzen mit *que* und anderen Konjunktionen ist der größte und schwierigste Bereich des Subjonctif. Zugleich ist er aber auch der wichtigste, weshalb eine aktive Beherrschung des Gebrauchs des Subjonctif in diesem Bereich unerlässlich ist. Dieser Bereich gehört neben den Formen des Subjonctif Présent zu den ersten, die gelernt und beherrscht werden müssen. Auch in diesem Fall ist es wahrscheinlich schülergerechter, wenn man die Fachterminologie ‘propositions conjonctives essentielles, propositions corrélatives, propositions adverbiales’ wegläßt und einfach von ‘*que*-Sätzen’ bzw. ‘Sätzen mit bestimmten Konjunktionen und konjunkionalen Ausdrücken’ spricht. Die Anzahl von semantischen und syntaktischen Bedingungen, die automatisch den Subjonctif auslösen, ist in *que*-Sätzen sehr groß und erfordert zur Erlernung viel Zeit und Übung. Wichtig ist es dabei, nicht nur allgemeine Angaben zu machen, wie zum Beispiel, daß der Subjonctif nach Ausdrücken des Wunschs folgt, sondern diese Ausdrücke auch konkret aufzuzählen. Genauso verhält es sich mit den Konjunktionen und konjunkionalen Ausdrücken, die den Subjonctif verlangen. Besondere Probleme stellen Ausdrücke dar, die mehrere Bedeutungen haben können, zum Beispiel das Verb *comprendre* oder die Konjunktion *de manière que*. Ein berühmtes Problem ist auch das Verb *espérer*, weil es den Indikativ verlangt, obwohl es ein Verb des Wunschs zu sein scheint. Auf solche besonderen Schwierigkeiten muß in den Erklärungen eigens hingewiesen werden, und sie müssen besonders geübt werden. Auch für den Subjonctif in den *que*-Sätzen und für den Subjonctif nach bestimmten Konjunktionen und konjunkionalen Ausdrücken gilt, daß nur die häufigen Ausdrücke und Wendungen, die auch für die tägliche Kommunikation wichtig sind, beherrscht werden müssen, um keine Verwirrung unter den Lernern zu stiften und um den Subjonctif nicht als unüberwindliches Hindernis darzustellen.



### **1.5.3 Das Erlernen des Gebrauchs der Tempora**

Der Gebrauch der verschiedenen Tempora des Subjonctif ist für Schüler nur in Bezug auf die Zeitenfolge, die *concordance des temps*, in den Nebensätzen von Bedeutung, weil diese die häufigste und wichtigste Verwendung darstellen. Dabei genügt es völlig, wenn sie die Regeln der Zeitenfolge der gesprochenen und der nicht-literarischen geschriebenen Sprache aktiv beherrschen. Da es sich dabei um ein ‘unvollständiges’ Zeitelement mit nur zwei Zeiten handelt, könnte es manchen Lernern unlogisch und deshalb möglicherweise verwirrend erscheinen. Wahrscheinlicher ist jedoch, daß dieses vereinfachte System auch eine Vereinfachung und Verkürzung des Erlernens der Zeitenfolge des Subjonctif mit sich bringt. Da die Zeitenfolge für eine gute Verständigung in der täglichen Kommunikation doch sehr wichtig ist, sollte sie bald nach den Formen des Subjonctif Présent und Passé sowie dem Gebrauch des Subjonctif in Nebensätzen erlernt und geübt werden. Auf die Zeitenfolge in der literarischen und gehobenen schriftlichen Sprache kann hingewiesen werden, so daß eine passive Beherrschung, die zum Beispiel das Lesen französischer Literatur erleichtert und verschönert, gewährleistet ist.

## Kapitel 2

### Wichtige (didaktische) Prinzipien für die Erstellung von Lernsoftware

#### 2.1 Der Computer als Ergänzung zum herkömmlichen Sprachunterricht

Computersprachlernprogramme sind nicht dazu gedacht, den personenbezogenen Sprachunterricht zu ersetzen und somit Sprachlehrer überflüssig zu machen. Vielmehr dienen sie einem vertiefenden und ergänzenden individuellen Lernen. In ihrem Buch *Fremdsprachenlernen mit dem Computer* betonen Bernd Rüschhoff und Dieter Wolff:

So ist einer der Nachteile des personenbezogenen Unterrichts, daß eine geeignete Lehrperson für nicht unerhebliche Zeiträume zur Verfügung stehen muß. Da das Lernen einer Sprache nicht nur aus organisatorischen oder finanziellen, sondern auch aus pädagogischen Gründen aber nicht auf die Zeiten des eigentlichen Unterrichts beschränkt sein kann, gibt es zwangsläufig mehr oder weniger lange Lernphasen, in denen Lernende auf sich allein gestellt üben müssen. (Rüschhoff & Wolff 1997: 13)

Auch soll der Computer beim Sprachenlernen andere Lehrmittel nicht vollständig verdrängen. Ein Buch zum Beispiel ist dem Computerbildschirm immer noch überlegen, wenn es um das reine Lesen geht. Aber für das selbstgesteuerte Lernen bietet der Computer als technisches Hilfsmittel dennoch einige Vorteile gegenüber anderen Lernmedien, unter der Voraussetzung, daß man bei der Erstellung von Sprachlernsoftware die Möglichkeiten, die dieses neue Medium bietet, didaktisch richtig ausnutzt. In den folgenden Abschnitten dieses Kapitels

möchte ich kurz auf diese Möglichkeiten und auf ihre lernergerechte Nutzung eingehen, um festzustellen, auf welche Weise Computerlernprogramme als sinnvolle Ergänzung zu anderen Lernmitteln eingesetzt werden können.

## 2.2 Multimedia

Multimedia bedeutet “l’intégration dans un même produit (à l’aide d’ordinateurs et d’outils électroniques) de sons, d’images fixes ou animées et de texte.“ Diese Definition geben die Autoren des *Cours 1266: Nouvelles technologies et didactique des langues vivantes* (URL: <http://users.otenet.gr/~delhayec1266computer.html>). Diese Integration von mehreren Medien in einem Gerät ist eines der wichtigsten Kennzeichen und zugleich einer der größten Vorteile des Computereinsatzes im Fremdsprachenlernen. Während man früher auf den komplizierten Zusammenschluß von verschiedenen Audio- und Videogeräten, von Wiedergabe und Aufnahmegeräten im Medienverbund angewiesen war, bietet der heutige Computer die Möglichkeit, Ton, Bild und Text zugleich und aufeinander abgestimmt zu präsentieren und zur Bearbeitung zur Verfügung zu stellen. Da alle diese Daten in digitalisierter Form gespeichert sind, sind sie exakt ansteuerbar und somit leicht zu bearbeiten. Es ist zum Beispiel möglich, einen ganz bestimmten Ausschnitt aus einer Audiosequenz ohne mühsames Zurückspulen und Suchen so oft wie erwünscht anzuhören.

Diese vereinfachte Handhabung ermöglicht dem Lerner ohne Schwierigkeiten ein mehrkanaliges Lernen. Durch Standbilder, seien es einfache Grafiken oder Fotos, sowie durch Bewegtbilder, seien es animierte Grafiken oder Videos, wird eine Art realitätsnahe Kulisse für die Lerntexte geschaffen, wodurch letztere leichter verständlich sind. Die multimediale Präsentation des Lern- und Übungsstoffes kann auf verschiedene Weisen erfolgen: Texte können in geschriebener wie in gesprochener Form abgerufen werden, entweder gleichzeitig oder nacheinander, je nach Zweck der Übung. In seiner Studie *Multimedia-Elemente in*

*computerunterstützten Sprachlernprogrammen* aus dem Jahr 1997 schreibt Bruno Prowaznik zum Einsatz der Multimediatechnik in Sprachlernsoftware:

Hier ist es vor allem das Anhören des gesprochenen Textes mit gleichzeitiger Visualisierung der Texttranskription, des weiteren aber auch das bessere Verständnis einer kommunikativen Situation durch Einbeziehung der Körpersprache, wie sie in einem szenischen Video zum Ausdruck kommen kann (...).  
(Prowaznik 1997: 36)

Die Autoren des *Cours 1266* beschreiben diesen Ansatz folgendermaßen: “Le concept du multimédia repose sur l’idée qu’un message est d’autant plus compréhensible qu’il s’adresse à tous nos sens.“ Da Informationen durch mehrere Sinne aufgenommen werden, fällt nicht nur das Verstehen, sondern auch das Einprägen und das Behalten des Lernstoffes leichter. Durch dieses mehrkanalige Lernen wird die Effektivität des Lernprozesses also erhöht.

Die Einbindung von vielen Multimediaelementen erhöht die Herstellungskosten und damit die Anschaffungskosten eines Sprachlernprogramms natürlich nicht unwesentlich. Darum muß man sich bei der Erstellung von Lernsoftware immer die Frage stellen, inwiefern teure Multimediaelemente für das angestrebte Lernziel wirklich sinnvoll sind. Viele Multimediaelemente in einem Sprachlernprogramm bedeuten nicht unbedingt eine Qualitätsgarantie. Prowaznik schreibt:

Der verantwortungsbewußte Sprachpädagoge sieht sich daher mit der Herausforderung konfrontiert, die Sinnhaftigkeit des allgemeinen Multimedia-Trends zu hinterfragen und gegebenenfalls mit der Abkoppelung vom “main stream“ darauf zu reagieren. (Prowaznik 1997: 6)

Das soll nun nicht bedeuten, auf alle multimedialen Möglichkeiten, die ja auch der Motivation des Lernenden dienen, zu verzichten. Eine didaktisch sinnvolle Auswahl ist aber auf jeden Fall zu treffen. Oft kann zum Beispiel auf die aufwendige Herstellung und Einbindung von Videosequenzen verzichtet werden und der selbe Informationsgehalt ohne weiteres durch eine animierte Grafik, die in der Herstellung einfacher und billiger ist, oder gar nur durch ein ausdrucksvolles Standbild ausgedrückt werden. Die einfacheren Techniken bieten weiters den Vorteil, daß sie auch auf älteren Geräten funktionieren, die noch nicht nach dem neuesten (und teuersten) Standard ausgerüstet sind. Damit sich die potentiellen Lerner das Lernprogramm sowie die dafür notwendige computertechnische Ausrüstung auch leisten können, sollte man in der Herstellung also auch an diese Aspekte denken. Auch mit bescheidenen, aber sinnvollen Multimediaeffekten läßt sich ein attraktives und effektives Lernprogramm gestalten.

## **2.3 Interaktivität**

Interaktivität bedeutet eine Art Dialog zwischen dem Computerlernprogramm und dem Lerner. Haack spricht in diesem Zusammenhang von einer “Reihe von Eingriffs- und Steuermöglichkeiten“, die dem Benutzer von Software eröffnet werden (Haack in: Issing & Klimsa (ed.) 1995: 152f). Dabei handelt es sich jedoch nicht nur um die Eingabe von Befehlen von seiten des Benutzers, die das Programm dann befolgt, sondern um ein vom Hersteller im voraus programmiertes differenziertes Reaktionsverhalten des Lernprogramms auf verschiedene Aktivitäten des Benutzers. Dieses Potential der Interaktivität ist der didaktisch wohl wichtigste Grund für den Einsatz von Computerlernprogrammen. Leider wird es noch immer viel zu wenig ausgenutzt, da der Programmieraufwand für wirklich interaktive Programme sehr hoch ist. Es müssen nämlich vom Hersteller alle möglichen oder zumindest plausiblen Benutzeraktivitäten vorgedacht werden. Obwohl diese Vorausplanung notwendigerweise zu einer Einschränkung der möglichen Lernwege führt, kann man durch genaue Analyse

des Lernstoffes und seiner besonderen Schwierigkeiten für Lerner ein gutes Lernprogramm mit einer didaktisch brauchbaren und dadurch auch motivierenden Interaktionsstruktur entwickeln.

Die Interaktivität eines Lernprogramms zeigt sich auf verschiedene Arten. Interaktive Programme weisen meist eine verzweigte Programmstruktur auf, in der die Lernwege des Benutzers durch sein Wissen bzw. durch die Fehler, die er macht, bestimmt werden. Macht der Lerner einen bestimmten Fehler häufiger, so kann ihn das Programm an die Stelle, an der die Regeln für diese Schwierigkeit stehen, führen. Im allgemeinen kann der Lerner meist aus einer dargebotenen Auswahl von Themenbereichen auch ganz bewußt gewisse Punkte auswählen und soll dann vom Programm weitergeführt werden.

Die oben schon angedeutete Fehlererkennung und Fehleranalyse ist eines der wichtigsten Kriterien der Interaktivität. Bei jedem Fehler sollte das Programm eine speziell darauf abgestimmte unmittelbare Rückmeldung geben, damit der Lerner erkennt, wo er welche besonderen Schwierigkeiten hat und was er dagegen tun kann. Das Programm sollte zum Beispiel unterscheiden können, ob es sich um einen Grammatikfehler oder um einen Lexikfehler handelt. Prowaznik schreibt über die Antwortanalyse:

Eine besondere Schwachstelle von Lernprogrammen besteht bei Benutzereingaben in den simplen Rückmeldungen "Richtig" oder "Falsch". Ein gutes Programm sollte jede falsche Antwort analysieren und dem Lerner eine Erklärung geben, *warum* die Antwort falsch war. Das bedeutet, daß der Autor jeweils eine Reihe zu erwartender Fehlantworten mit berücksichtigen müßte. Jeder versierte Sprachlehrer kennt die häufigsten Fehler, die Lernern bei einer bestimmten Aufgabe unterlaufen können. (Prowaznik 1998: URL: <http://www.univie.ac.at/Germanistik/bruno/PROWLEHR.HTM/SCHWACHST.HTM>)

Was bezüglich Benutzereingaben bei Computerprogrammen natürlich auch berücksichtigt werden muß, ist die Möglichkeit von mehreren richtigen Antworten. Prowaznik betont:

Bei Benutzereingaben sollte das Programm alle richtigen Antwortmöglichkeiten berücksichtigen, also auch Synonyma und idiomatische Alternativen. In der Praxis passiert es aber häufig, daß der Autor eine ganz bestimmte Antwort im Sinn hat und nur diese als "richtig" zuläßt, ohne andere korrekte Antwortmöglichkeiten zu berücksichtigen. In einer solchen Situation ist es überaus kontraproduktiv und demotivierend, wenn der Lernende eine durchaus mögliche korrekte Antwort gibt, allerdings nicht gerade jene, die der Autor offensichtlich im Sinn hatte, und die Reaktion des Programmes ist: "FALSCH!". (Prowaznik 1998: URL: <http://www.univie.ac.at/Germanistik/bruno/PROWLEHR.HTM/SCHWACHST.HTM>)

Ein differenziertes Antwortverhalten ist also ein unabdingbares Kriterium für ein gutes interaktives Lernprogramm, das ein effektives Lernen ermöglichen soll.

Um den hohen Programmieraufwand, den eine differenzierte Antwortanalyse erfordert, zu umgehen, kann man bei bestimmten Themen und Übungen auch das Multiple-Choice-Verfahren anwenden. Allerdings muß man darauf achten, daß diese Art der Fragestellung auch wirklich sinnvoll eingesetzt wird. Es muß also vorausgesetzt werden, daß es mehrere scheinbar gleich wahrscheinliche Antworten gibt, aus denen der Lernende auswählen kann. Außerdem muß man bedenken, daß es bei dieser Übungsart vor allem um das Wiedererkennen und nicht um das selbständige Rekonstruieren von Gelerntem geht. (vgl. Prowaznik 1997: 20ff)

Bedenkt man die multimedialen Möglichkeiten eines Computers, müssen neben den schriftlichen auch die mündlichen Benutzereingaben berücksichtigt werden. Die Möglichkeit der mündlichen Spracheingabe dient vor allem der Ausspracheübung. Das Lernprogramm stellt eine Modellaussprache zur Verfügung, der sich der Lerner so weit wie möglich annähern sollte. Es ist im Rahmen der Spracherkennung möglich, daß das Programm die Eingabe des Lerners überprüft und darauf entsprechend reagiert. Oft werden die Näherungsversuche des Lerners und die Modellaussprache auch als Schwingungskurven in einem Oszillogramm dargestellt, damit man die Unterschiede auch grafisch erkennen kann. Prowaznik schreibt hierzu:

Es hat sich in der Praxis gezeigt, das selbst bei nur geringem Verständnis der Aussage des Oszillogrammes eine stimulierende Wirkung von diesem Element ausgeht, sodaß der Lerner dadurch zum Versuch der Ausspracheverbesserung durch sukzessive Annäherung der beiden Oszillogramme aneinander motiviert wird.  
(Prowaznik 1997: 43)

Ein weiteres wichtiges Merkmal von Interaktivität ist die ständige Bereithaltung von Hilfemöglichkeiten, die in ihrer Ausführlichkeit hierarchisiert sein können (vgl. Knogler 1989: 128). Das bedeutet, daß bei einem bestimmten Problem dem Lernenden bei dem Aufruf der Hilfefunktion zuerst ein allgemeinerer Tip gegeben wird, durch den er das Problem vielleicht bereits lösen kann. Erst wenn der Lerner selbst entscheidet, daß er mehr Information dazu haben möchte, kann er eine genauere Hilfe bzw. auch die Lösung des Problems abrufen.

Zur Verfügung stehende elektronische Wörterbücher oder Lexika, die Übersetzungen und/oder Erklärungen der im Programm verwendeten fremdsprachlichen Begriffe bieten, stellen ebenfalls eine hilfreiche Option dar. Sie erleichtern und beschleunigen den Lernprozeß, da der Lerner mühelos und unmittelbar auf Knopfdruck, zum Beispiel beim Anklicken eines unbekannten Wortes, wichtige Informationen erhält.



Als letzten Punkt bezüglich der Interaktivität von Lernprogrammen sei die Leistungsevaluation erwähnt, die in der Fachliteratur eher unterschiedlich gesehen wird. Das simple Zählen von Fehlern und die ständige Anzeige des aktuellen Leistungsstandes auf dem Bildschirm kann möglicherweise stressend und demotivierend wirken (vgl. Prowaznik 1997: 17f). Andererseits empfinden manche Lerner eine Rückmeldung über ihren Leistungserfolg als wichtige Information und Motivierung. Brücher sieht folgenden Punkt sogar als eine Anforderung sine qua non für gute Lernsoftware: "Möglichkeit eines Berichtes über Leistungserfolg und Leistungsanalyse für den Lernenden (...)" (Brücher in: Fechner 1994: 124f). Es läßt sich folgende Synthese über die Leistungsevaluation formulieren: Die Möglichkeit einer Leistungsevaluation sollte in einem Lernprogramm gegeben sein, sie sollte jedoch nur nach Abruf des daran interessierten Lernenden angezeigt werden.

## **2.4 Individualität**

Die Interaktivität eines Lernprogramms ist die Voraussetzung für ein weiteres wichtiges Kennzeichen von Lernsoftware: die Individualität. Damit ist eine optimale Anpassung des Lernprogramms an den Lerner gemeint. Martin Löschmann schreibt darüber:

Die hohe Rechnergeschwindigkeit, Flexibilität, Speicherkapazität, Verzweigungsmöglichkeit, das differenzierte Feedback-Potential erlauben im beachtlichen Maße, einen bestimmten Lehr- und Lernstoff so aufzubereiten und zu verarbeiten, daß er der jeweiligen Lehr- und Lernsituation angepaßt werden kann.  
(Löschmann in: Fechner 1994: 30)

Die Anpassung an den individuellen Lerner ist ein äußerst wichtiges Kriterium für Sprachlernprogramme, weil Lernprogramme, wie in Abschnitt 2.1 schon erwähnt,

vor allem für das autonome Lernen gedacht sind und darum die Möglichkeit bieten müssen, “anforderungs- und zielbezogene Lernhandlungen in Abhängigkeit von kognitiven, motivationalen und anderen Voraussetzungen des Lernenden unabhängig vom Lehrer auszuführen“. (Spitzner in: Fechner 1994: 248)

Unmittelbares Feedback ist bei selbstgesteuertem Lernen essentiell für den Lernerfolg, da der Lerner sonst nicht weiß, ob er sich auf dem richtigen Lernweg befindet. Die oben schon erwähnte differenzierte Antwortanalyse, die Hilfefunktionen und auch die Leistungsevaluation sind wichtige didaktische Aspekte für einen erfolgreichen Lernprozeß. In diesem Fall übernimmt der Computer beim individuellen Lernen so gut wie möglich die Kontroll- und Motivationsfunktion, die im normalen Unterricht der Lehrer innehat. Kann eine noch so ideale Interaktivität ein fruchtbares Lehrer-Schüler-Gespräch auch niemals ersetzen, so ist das Herausfinden und das Bekämpfen der individuellen Probleme eines Lernalters auch durch ein intelligent programmiertes Lernprogramm möglich.

Da die Struktur von Lernprogrammen häufig dem Hypertextformat entspricht, kann sich ein Lerner in einer verzweigten Programmstruktur seinen persönlichen Informationsweg suchen, der seinen Interessen bzw. auch seinen Schwächen bezüglich des Lernstoffs am besten entspricht. Haymo Mitschian schreibt über den Hypertext:

Die Vorteile des Hypermediums sind einmal der persönliche Informationsweg - Informationen, die nicht benötigt werden, bleiben ausgeblendet -, zum anderen der einfache und schnelle Zugriff auf passende Informationsträger unterschiedlicher Art. (Mitschian: URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>)

Neben diesen Vorteilen bringt die Informationstechnik des Hypertexts natürlich auch Probleme mit sich, die im nächsten Abschnitt (2.5) besprochen werden.

Was ein Lernprogramm dem menschlichen Lehrer vielleicht voraus hat, ist eine optimale Anpassung an den persönlichen Lernrhythmus des Lernenden. Der zeitlichen Benutzung sind keine Grenzen gesetzt: Zu jeder Tages- und Nachtzeit ist der Computer ein williger Lernpartner, er hat eine unendliche 'Geduld' mit dem Lernenden und läßt beliebig viele Wiederholungen von Übungen zu. Zur Anpassung an den individuellen Lernrhythmus ist es natürlich auch notwendig, daß der Lerner das Lernprogramm jederzeit beenden kann.

Weitere Faktoren, die das autonome Lernen am Computer möglicherweise erleichtern, sind der Wegfall der sozialen Kontrolle und die immerwährende Objektivität des Lernprogramms.

Die Autoren des *Cours 1266* fassen die Vorteile des Computers für das selbstgesteuerte Lernen in einigen Schlagworten zusammen:

Il [l'ordinateur] a aujourd'hui le statut d'outil d'apprentissage. Il est l'assistant de l'apprenant, ...et un assistant bourré de qualités: (...) flexibilité, immédiateté, inlassabilité, (...) mémoire phénoménale, (...) objectivité, personnalisation, répétition, (...) ubiquité, etc. (*Cours 1266*: URL: <http://users.otenet.gr/~delhayec/c1266computer.html>)

Der Einsatz von Lernprogrammen ermöglicht durch ihre Anpassung an den individuellen Lerner also ein effektives Lernen, vorausgesetzt natürlich, daß bei der Erstellung des Lernprogramms darauf geachtet wurde, den Lernstoff mittels einer verzweigten Struktur und einer differenzierten Eingabeanalyse so aufzubereiten, daß auf Lernprobleme unterschiedlichster Art Rücksicht genommen werden kann.

## 2.5 Benutzerführung

Die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse des Lerners ist ein grundlegendes Kriterium für brauchbare Lernprogramme. Der persönliche Informations- und Lernweg, den sich ein Lerner durch ein verzweigtes Programm im Hypertextformat suchen kann, wird dieser angestrebten Individualität gerecht. Wie im vorhergehenden Abschnitt schon angedeutet, bringt diese neue Informationstechnik jedoch auch Probleme mit sich. Haymo Mitschian schreibt: “Bekannt ist das Orientierungsproblem, bezeichnet mit dem Schlagwort ‘lost in space’, die Umstellung linearer Rezeptionsgewohnheiten (...).“ (Mitschian: URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>) Auch Prowaznik betont bezüglich der “Selbstbestimmung des Benutzers“:

Die Freiheit, die dem Benutzer in der gutgemeinten Absicht gewährt wird, ihn nicht in einen vorgefertigten Lernablauf hineinzuzwingen, kann zu weitgehender Orientierungslosigkeit führen. (Prowaznik 1997: 78) Die “Autonomie“ eines Lerners kann sicher nicht darin bestehen, sich in einem Lernprogramm einen beliebigen eigenen Weg durch das Labyrinth der Optionen suchen zu müssen, ohne die geringste Rücksicht auf die Effizienz des Lernprozesses. (Prowaznik 1997: 19)

Um einer Orientierungslosigkeit des Lernenden vorzubeugen, muß ein Lernprogramm stets eine gute Benutzerführung vorweisen. In seinem Kriterienkatalog für die Bewertung von Computerlernprogrammen zählt Christian Knogler folgendes Kennzeichen zu den wichtigsten Kriterien für gute Lernsoftware: “Die didaktische Grundorientierung im Lernprogramm wird durch die entdeckende Methode bestimmt (guided discovery learning).“ (Knogler 1989: 120). Dem Lerner wird also sein individueller Lernweg zuerkannt, allerdings wird er dabei ‘guided’ - geführt -, damit er sich im Lernstoff nicht verliert und damit sein Lernen auch effektiv ist.

Unter den Begriff Benutzerführung fallen verschiedene Merkmale eines Lernprogramms, denen es gemeinsam ist, dem Benutzer eine angenehme und sinnvolle Handhabung des Programms zu ermöglichen. Zuerst sollte der Benutzer auf jeden Fall gut sichtbare und verständliche Hinweise zur praktischen Programmbenützung erhalten (siehe auch Abschnitte 2.7 und 2.8). Eine einfache Erklärung der Programmstruktur und ein Überblick über den inhaltlichen Aufbau des Programms gleich zu Beginn geben dem Benutzer ein Gefühl der Sicherheit. Die Überschriften bzw. Querverweise zu einzelnen Lernbereichen sollten immer "als thematische Überschriften dargestellt" werden (Knogler 1989: 120; vgl. Brücher in: Fechner 1994: 119), das heißt, Angaben wie 'Lektion X' ohne Themenangabe sind zu vermeiden. Eine Teillernzielangabe pro Abschnitt kann auch sehr hilfreich sein. Dem Lerner sollte also schon nach kurzer Zeit klar sein, was ihn in einem bestimmten Lernprogramm erwartet, und wie er am besten damit umgehen soll.

Der Begriff Benutzerführung umfaßt neben diesen praktischen allgemeingültigen Angaben aber auch fachdidaktische Überlegungen über die Art und Weise, wie ein bestimmter Stoff am effektivsten gelehrt bzw. gelernt wird. Jedes Lernprogramm sollte Vorschläge zum Lernweg bringen, denn der Benutzer ist immer auch ein Lerner, und als solcher hat er das Recht, daß ihm das Lernprogramm (in seiner Rolle als Lehrerersatz beim individuellen Lernen) nicht nur den Stoff selbst, sondern auch Vorschläge zur Bewältigung des Stoffes bietet, "die ein individuelles Lernen über längere Zeit hinweg ermöglichen." (Mitschian: URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>; vgl. Prowaznik 1997: 89) Die Möglichkeit des Zugriffs auf gewisse Informationen bzw. Übungen je nach individuellen Bedürfnissen wird dem Lerner dadurch natürlich nicht genommen! Durch die Kombination von individueller Anpassung an den Lerner und didaktischer Führung des Lerners erreicht ein Lernprogramm idealerweise ein Höchstmaß an Lerneffektivität.

## 2.6 Lernprozesse

Computerlernprogramme bieten also viele Vorteile, die das Lernen attraktiver und effektiver gestalten können. Dabei darf man jedoch nicht vergessen, daß auch die schönsten Multimediaelemente und die beste Interaktivität eines Programms nicht verhindern, daß das Lernen immer ein Lernen bleibt, das heißt, daß es nie durch ein 'Herumspielen' am Computer ersetzt werden kann. (vgl. Prowaznik 1997: 31, 73) Der Lernprozeß ist und bleibt harte Arbeit!

Um in einer Sprache wirklich kommunizieren zu können, ist es auch notwendig, ihre Grammatik bis zu einem gewissen Grad gut zu beherrschen. Mitschian betont:

Spätestens mit der kognitiven Wende (...) in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik haben auch nicht-kommunikative Techniken einen festen Platz innerhalb der Methodik erhalten. Denn nicht jede sprachliche Erscheinung läßt sich primär oder ausschließlich mit kommunikativen Mitteln erarbeiten, zumal Kommunikation immer einen Partner voraussetzt, der in realen Lernsituationen nicht permanent verfügbar sein kann. Bestimmte Lernaufgaben lassen sich besser durch konzentriertes Alleinlernen bearbeiten (...).  
(Mitschian: URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>)

Für dieses konzentrierte Alleinlernen ist der Computer ein geeignetes Medium. Um den üblichen Ablauf eines Lernprozesses kommt man jedoch auch mit diesem modernen Lernmittel nicht herum. Die verschiedenen Lernphasen wie Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Anwendung des Gelernten, Wiederholung, Revision müssen auch in einem Lernprogramm berücksichtigt werden.

Die Informationsaufnahme, also das 'Lernen' selbst, erfordert eine didaktisch gute Präsentation des Lernstoffes. Der Aufbau muß klar und nachvollziehbar sein, einzelne Lernabschnitte sollen eventuell auch Zusammenfassungen aufweisen. (vgl. Knogler 1989: 120) In einem Lernabschnitt sollte nicht zuviel und nicht zuwenig Information gegeben werden, und es sollte für den Lerner die Möglichkeit einer weiteren Vertiefung in den Lernstoff oder aber auch einer Verkürzung des Lernweges gegeben sein, je nach seinem Wissensstand. Eine wichtige Option ist auch die Ausdruckmöglichkeit des Lernstoffs auf Papier, so daß der Lerner auch auf diesem Medium mit dem Lernstoff arbeiten kann, z.B. wichtige Passagen unterstreichen oder einfach nur den Lernstoff lesen, ohne den Computer als Medium zu benötigen. (vgl. Prowaznik 1997: 77; Gutsche 1998: URL: [http://www2.be.schule.de/bics/cif/fremdspr/comp\\_eins.htm#1](http://www2.be.schule.de/bics/cif/fremdspr/comp_eins.htm#1); Mitschian: URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>) Lerneinheiten sollten sich in sinnvollen Abständen mit Übungseinheiten abwechseln, denn man kann nicht unbeschränkt Wissen aufnehmen, ohne es anzuwenden und zu verarbeiten.

Die Verarbeitung und Anwendung des Lernstoffes soll in Übungen erfolgen, die auf die vorhergehende Präsentation des Lernstoffes aufbauen. Die Übungsaufgaben sollen nach Schwierigkeitsgrad abgestuft sein. (vgl. Fischer 1998: 215) Die Aufgabentypen sollen variieren, z.B. können Einsetzübungen neben Umformungsübungen und Textproduktionsaufgaben angeboten werden. Das Antwortverfahren der Übungen sollte ebenfalls variieren. Je nach Übungsstoff sollte sowohl das Auswahlantwortverfahren (Multiple-Choice) als auch das Konstruktionsantwortverfahren (der Lerner gibt die Antwort selber ein) verwendet werden. (vgl. Knogler 1989: 122; Prowaznik 1997: 20ff) Das Ziel von Übungsaufgaben in einem Grammatikprogramm ist die Erreichung eines hohen Automatisierungsgrades des Gelernten, damit seine richtige Anwendung in der sprachlichen Kommunikation keine Schwierigkeiten mehr bereitet. (vgl. Spitzner in: Fechner 1994: 248, 250) Es sind daher Übungsstrategien notwendig, die der "Umsetzung der Kenntnisse in Fertigkeiten und Fähigkeiten" dienen. (Spitzner in: Fechner 1994: 254) Häufige Wiederholungen zur Festigung des Gelernten sind daher auch sehr hilfreich.

Ein Programmautor muß sich immer vor Augen halten, daß Übungen keine Tests sind, sondern ein wichtiger Teil des noch nicht abgeschlossenen Lernprozesses. Das Antwortverhalten, vor allem die Fehleranalyse, bei Übungen muß deshalb immer erklärend und motivierend sein, damit die Rückmeldungen des Computers dem Lerner helfen und ihn nicht frustrieren. Tests selbst sind kein Teil des eigentlichen Lernprozesses, sie geben lediglich Aufschluß über das, was man in einer Testsituation vom Gelernten noch kann. Tests müssen darum überhaupt kein fester Bestandteil eines Lernprogramms sein (es heißt ja auch Lernprogramm und nicht Testprogramm), denn Aufschluß über den eigenen Lernerfolg erteilt genauso gut oder noch besser die differenzierte Fehler- und Leistungsanalyse von Lernübungen.

Zusammenfassend kann man beobachten, daß allgemeingültige didaktische Kriterien auch für den Lernprozeß am Computer gelten.

## **2.7 Benutzerfreundliche Oberfläche**

Der Bildschirm ist die “erste und wichtigste Schnittstelle“ (Brücher in: Fechner 1994: 121) zwischen dem Lernprogramm und dem Lerner. Darum ist seine benutzerfreundliche Gestaltung ein äußerst wichtiges Kriterium für ein gutes Lernprogramm. Prowaznik spricht von der Notwendigkeit einer “intuitiv erfaßbaren Benutzeroberfläche“ eines Programms. (Prowaznik 1997: 47) Damit ist gemeint, daß die Funktionen der verschiedenen Teile eines Bildschirms wenn möglich auf den ersten Blick verständlich sein sollten. Dabei handelt es sich nicht nur um die oben angedeutete übersichtliche Präsentation des Lernstoffes, sondern auch um die einfache Eingabemöglichkeit von Steuerungsbefehlen an das Programm. Diese Befehle können meistens per Mausklick in Menüleisten, auf Schaltflächen, ‘Icons’ (kleine Bilder, die als Schaltflächen dienen) oder ‘Links’ eingegeben werden. Es können aber auch einzelne Tasten der Tastatur spezielle Funktionen in einem bestimmten Lernprogramm übernehmen, z.B. ist F1 oft die Hilfetaste.



Wie auch immer die Steuerung eines Lernprogramms funktioniert, sie muß gleich zu Beginn des Programms in übersichtlicher Form dargestellt bzw. erklärt werden. Der Lerner darf z.B. nicht mit unverständlichen Icons, die zwar nett aussehen, deren Funktion aber nicht klar ist, konfrontiert werden. In einigen Fällen ist "statt manch kryptischer Ikone die einfache Aufschrift" der Funktion einer Schaltfläche weit sinnvoller, wenn sie auch nicht so attraktiv aussieht wie ein buntes kleines Bild. (Prowaznik 1997: 48) Weiters ist es bei der Oberflächengestaltung besonders wichtig, daß die Programmsteuerungselemente auf jeder Bildschirmseite nach den gleichen Prinzipien angeordnet werden. (vgl. Brücher in: Fechner 1994: 125) Dies kann in einer sogenannten Befehlszeile erfolgen, in der alle Steuerungselemente angeordnet sind und die auf jeder Bildschirmseite ständig sichtbar ist. (vgl. Knogler 1989: 124) Wenn die Verwendung eines Steuerungsbefehls nicht möglich oder nicht sinnvoll ist (z.B. der 'Weiter'-Befehl, wenn man sich auf der letzten Bildschirmseite befindet), kann das Steuerungselement dieses Befehls deaktiviert werden, (vgl. Prowaznik 1997: 78) was z.B. in einer Farbveränderung des Elements erkennbar sein kann.

Es gibt einige wichtige Befehle, deren Steuerungselemente auf jeder Bildschirmseite eines Lernprogramms aufscheinen sollten: Beendigung des Programms, Hilfeaufruf und Navigationselemente für Vorsprünge, Rücksprünge und für die Anzeige des Hauptmenüs. Eventuell ist noch ein Steuerungselement für den Aufruf eines Lexikons oder Wörterbuchs sinnvoll. (vgl. Knogler 1989: 124)

Allgemein ist es sehr wichtig, den Bildschirm nicht zu überladen, weder mit Text noch mit Farben. (vgl. Brücher in: Fechner 1994: 121ff) Knogler schreibt bezüglich der Textgestaltung:

Die Summe der Zeichen je Bildschirmseite ist  $\leq 50\%$  der zur Verfügung stehenden Menge an Zeichen pro Bildschirmseite. Eine Textzeile umfaßt maximal 50-60 Zeichen pro Zeile. (...) Es werden Groß- und Kleinbuchstaben verwendet. (...) Texte werden sinnvoll unterteilt und angeordnet. (Knogler 1989: 125)

Bei der Verwendung von Farben ist darauf zu achten, daß man nicht zu starke Farben und nicht zu viele Farben nebeneinander verwendet, da sonst die Augen des Lernalers unnötig ermüden und der Lernerfolg dadurch erheblich beeinträchtigt wird. (vgl.: Knogler 1989: 126f) Prowaznik betont: “Der Einsatz von Farben sollte selbstverständlich mit Fingerspitzengefühl erfolgen. Nicht immer bedeuten mehr Farben auch ein Mehr an Information (...)“. (Prowaznik 1997: 46)

## **2.8 Angaben zum Programm**

Damit ein Lernprogramm seinen Sinn erfüllen kann, muß der potentielle Lerner, noch bevor er mit dem Programm zu arbeiten beginnt, unbedingt bestimmte Informationen über das Programm erhalten. (vgl. Löschmann in: Fechner 1994: 24; Prowaznik 1997: 18f, 23; Fischer 1998: 30f) Schon auf der Hülle der CD-ROM oder der Diskette und/oder auf der Startseite des Lernprogramms (falls man das Programm aus dem Internet herunterlädt) sollten die Antworten auf die folgenden essentiellen Fragen stehen:

- Was ist das Lernziel dieses Programms?
- Für welche Zielgruppe ist das Programm konzipiert?
- Welche Lernervoraussetzungen sind für dieses Programm notwendig?
- Welche technischen (und damit möglicherweise auch finanziellen) Anforderungen stellt das Programm an den Computer?
- Wie installiere ich dieses Programm auf meinem Computer, damit es einwandfrei funktioniert?

## **2.9 Zusammenfassung**

Bei der Erstellung eines Lernprogramms ist es besonders wichtig, die speziellen Möglichkeiten, die ein Computer durch seine multimedialen und interaktiven

Komponenten bietet, didaktisch sinnvoll auszunutzen. Eine optimale Anpassung an den individuellen Lerner und eine vernünftige Einteilung des Lernprozesses sind dabei genauso wichtig wie eine gute Benutzerführung und eine benutzerfreundliche Oberfläche. Es liegt auf der Hand, daß ein Lernprogramm zur Erreichung dieser Qualität nicht nur von seiten des Programmautors fachlich, didaktisch und programmiertechnisch gut durchdacht sein muß, sondern daß es auch vielen Tests durch mehrere Testpersonen unterzogen werden muß.

Da Computerlernprogramme hauptsächlich für das individuelle Lernen gedacht sind, ist es besonders wichtig, daß sie ein möglichst effektives und attraktives Lernen erlauben. Es sollte auf jeden Fall vermieden werden, einen potentiell motivierten Lerner durch mangelhaft programmierte Lernsoftware zu demotivieren. (vgl. Prowaznik 1997: 34) Ein gutes Lernprogramm soll es dem Lerner erleichtern, die Selbstdisziplin, die ein selbstgesteuertes Lernen erfordert, zu erhalten, und ihm somit zu dem erwünschten Lernerfolg verhelfen.

## **Kapitel 3**

### **Programmbeschreibung**

#### **3.1 Einleitung**

Dieses Kapitel ist eine Beschreibung des im Rahmen dieser Diplomarbeit erstellten interaktiven Lernprogramms für den Subjonctif. Nach allgemeinen Informationen über das Programm und einer Übersicht über die Programmstruktur werde ich eine genauere Programmbeschreibung im Hinblick auf die im Kapitel 2 aufgestellten Prinzipien für die Erstellung von Lernprogrammen durchführen. Abbildungen von Bildschirmansichten des Lernprogramms, Abbildungen von Programmseiten, Beispiele von Antwortanalysen und erklärende Diagramme werden die Programmbeschreibung illustrieren.

#### **3.2 Allgemeine Informationen zum Lernprogramm**

In Abschnitt 2.8 “Angaben zum Programm“ dieser Arbeit wird die Forderung aufgestellt, daß bestimmte Informationen über ein Lernprogramm unbedingt vorweg angegeben werden müssen, damit keine falschen Erwartungen an das Programm gestellt werden. In diesem Abschnitt sollen nun als Einstieg in die Programmbeschreibung die essentiellen Fragen zu Lernziel, Zielgruppe, Voraussetzungen, technischen Anforderungen und Installation meines Subjonctif-Lernprogramms beantwortet werden.

##### **Was ist das Lernziel dieses Programms?**

Ziel des Programms ist ein grundlegendes Verständnis aller Anwendungsarten des Subjonctif und eine darauf aufbauende Sicherheit im richtigen Gebrauch dieses Modus.

**Für welche Zielgruppe ist das Programm konzipiert?**

Das Programm ist für fortgeschrittene Französischlernende geschrieben, vor allem für Schüler der 7. und 8. Klasse allgemeinbildender höherer Schulen.

**Welche Lernervoraussetzungen sind für dieses Programm notwendig?**

Der Subjonctif sollte den Lernenden nicht völlig unbekannt sein, daß heißt, sie sollten die häufigsten Formen und die wichtigsten Verwendungen des Subjonctif bereits ungefähr kennen. Das Programm bietet eine zusammenfassende Übersicht über den Subjonctif mit ausführlichen grammatischen Erklärungen und vielen interaktiven Übungen.

**Welche technischen (und damit möglicherweise auch finanziellen) Anforderungen stellt das Programm an den Computer?**

Das Lernprogramm ist ein HTML-Dokument und benötigt einen Browser, der Frames anzeigen kann und JavaScript ab Version 1.1 unterstützt. (Zum Beispiel Netscape Navigator oder MS Internet Explorer ab den Versionen 4.0.) JavaScript muß aktiviert sein. Die Gestaltung der Bildschirmseiten ist optimal für eine Bildschirmauflösung von 800x600 Pixel.

**Wie installiere ich dieses Programm auf meinem Computer, damit es einwandfrei funktioniert?**

Nach Einlegen der CD-ROM muß man im Explorer auf den Namen des CD-Laufwerks klicken, damit der Inhalt der CD angezeigt wird. Dort muß man auf die Datei "subjoctif.htm" doppelklicken. Der Browser, den der Lernende auf seinem eigenen Computer hat, wird dann automatisch gestartet und die Startseite des Lernprogramms darin angezeigt. Auf der CD befindet sich ebenfalls ein Browser (Netscape Navigator 4.0). Falls der Lernende selbst keinen geeigneten Browser besitzt, kann er diesen Browser installieren, indem er auf das Verzeichnis "netscape" klickt, um es zu öffnen, und dann auf die Datei "netscape.exe" doppelklickt. Danach braucht er nur den Installationshinweisen auf dem Bildschirm zu folgen. Ist der Browser installiert, kann das Lernprogramm darin

durch einen Doppelklick im Explorer auf die Datei “subjontif.htm“ geöffnet werden.

Das Programm bleibt bei der oben beschriebenen Vorgangsweise auf der CD und wird nicht auf die Festplatte kopiert. Sollte der Benutzer das Programm auf seine Festplatte kopieren wollen, müssen alle Verzeichnisse und Dateien auf der CD (außer das Verzeichnis “netscape“) auf die Festplatte kopiert werden. Dann kann man das Programm auch von der Festplatte aus starten. (Aufgrund der Größe der Audiodateien beträgt der benötigte Speicherplatz allerdings 104 MB.)

Auf der CD-Hülle und teilweise auch auf der Startseite des Programms finden potentielle Benutzer all die oben beschriebenen wichtigen Einstiegsinformationen zum Programm. Die folgende Abbildung zeigt die Startseite des Lernprogramms:



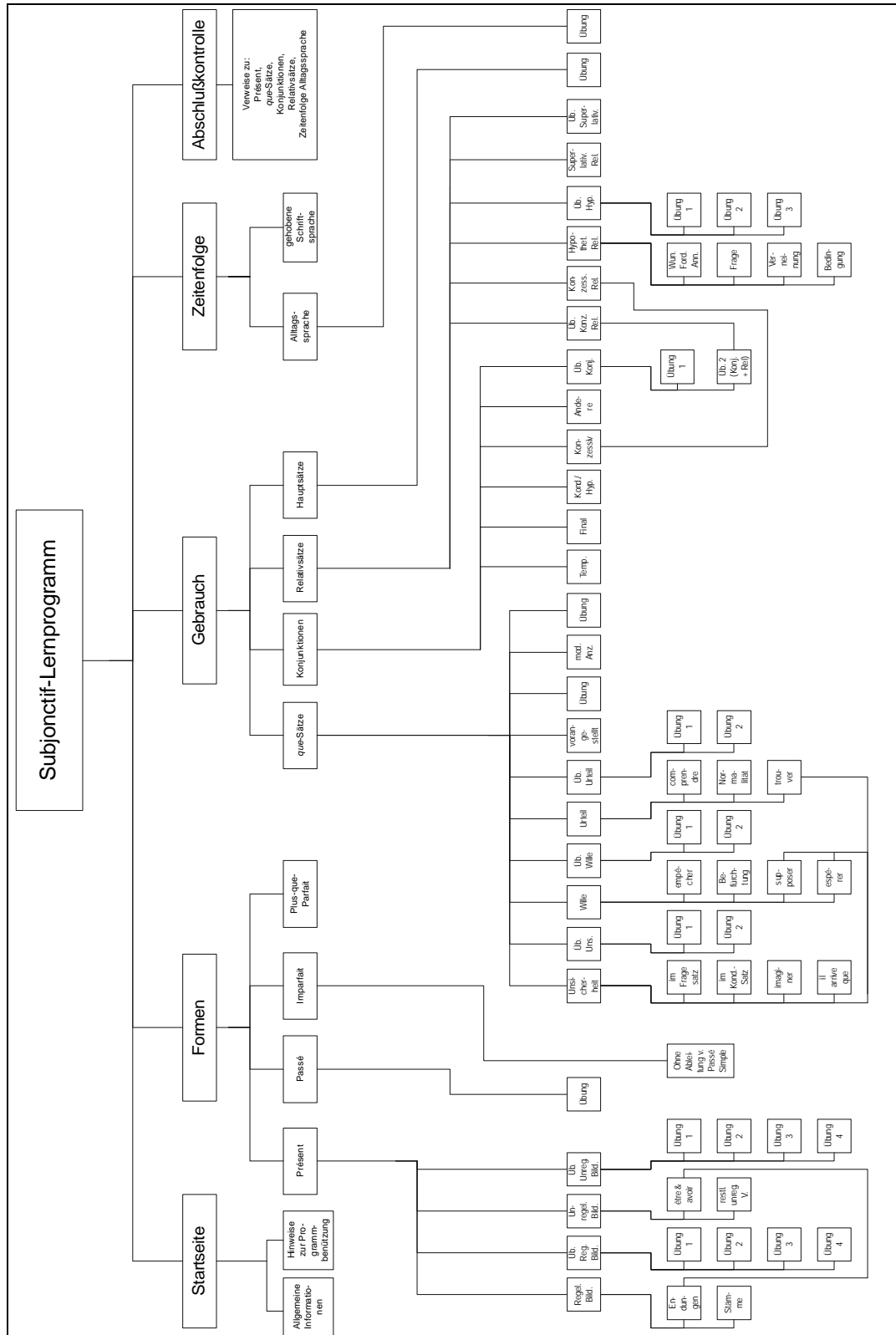
Abbildung 1: Die Startseite des Lernprogramms

### 3.3 Programmstruktur

Das Lernprogramm besteht aus fünf großen Kapiteln: “Startseite“, “Formen“, “Gebrauch“, “Zeitenfolge“, “Abschlußkontrolle“. Das Kapitel Startseite ist eine Einführung in das Lernprogramm, die drei Kapitel “Formen“, “Gebrauch“ und “Zeitenfolge“ sind die echten Lern- und Übungskapitel, und das Kapitel “Abschlußkontrolle“ besteht aus einer Art Test. Die ersten vier Kapitel haben mehrere Abschnitte. Die Abschnitte des Kapitels “Startseite“ heißen “Hinweise zur Programmbenützung“ und “Allgemeine Informationen“. Das Kapitel “Formen“ ist nach den vier Zeitformen des Subjonctif in folgende Abschnitte unterteilt: (“Allgemeines“), “Présent“, “Passé“, “Imparfait“, “Plus-que-parfait“. Die Abschnitte des Kapitels “Gebrauch“ entsprechen den vier Satzarten, in denen der Subjonctif vorkommen kann: (“Allgemeines“), “*que*-Sätze“, “Konjunktionen“, “Relativsätze“, “Hauptsätze“. Das Kapitel “Zeitenfolge“ teilt sich aufgrund der in diesem Zusammenhang wichtigen Registerunterschiede in die Abschnitte (“Allgemeines“), “Alltagssprache“ und “gehobene Schriftsprache“. Die Abschlußkontrolle hat keine weiteren Abschnitte.

Neben der ersten Ebene (Kapitel) und der zweiten Ebene (Abschnitte) hat das Programm noch eine dritte Ebene (Unterabschnitte) und vierte Ebene (Sonderinformationen und einzelne Übungen). Die Unterabschnitte auf der dritten Ebene sind einzelne Grammatikerklärungen und dazugehörige Übungen. Der Abschnitt “Gebrauch“ ist zum Beispiel eingeteilt in zehn Unterabschnitte: Grammatikerklärungen zum Subjonctif nach Ausdrücken der Unsicherheit, nach Ausdrücken der Willensäußerung, nach Ausdrücken des Urteils, in vorangestellten *que*-Sätzen und bei modaler Anziehung, und zu jedem dieser fünf Grammatikteile gibt es einen Übungsteil. Die Sonderinformationen und die einzelnen Übungen der vierten Ebene erreicht man über Verweise innerhalb von Unterabschnitten. Ein Beispiel: Wenn man im Unterabschnitt “Unsicherheit“ auf den Ausdruck *je trouve que* klickt, der ein Verweis ist, gelangt man zu einer besonderen Information über diesen Ausdruck.

Eine grafische Darstellung der Programmstruktur soll einen Überblick über den Aufbau der vier Ebenen und die durch Verweise zustandekommende Vernetzung einzelner Programmteile geben:



**Abbildung 2: Strukturdiagramm des Lernprogramms**



### **3.4 Programmbeschreibung im Hinblick auf die Prinzipien für Lernprogrammerstellung**

Bei der Erstellung meines Subjonctif-Lernprogramms habe ich versucht, die Möglichkeiten, die der Computer als Lernmedium bietet, didaktisch sinnvoll auszunutzen, und zwar im Hinblick auf die im Kapitel 2 aufgestellten Prinzipien für die Erstellung von Lernprogrammen. In der folgenden Programmbeschreibung werde ich auf die wichtigen Begriffe Lernprozesse, Multimedia, Interaktivität, Individualität, Benutzerführung und benutzerfreundliche Oberfläche eingehen und mein Programm im Hinblick darauf betrachten.

#### **3.4.1 Lernprozesse**

Ich habe versucht, durch den Programmaufbau dem Lernprozeß gerecht zu werden. Die Programmstruktur ist leicht zu durchschauen, so daß ein Gesamtüberblick über den Lernstoff kein Problem sein dürfte. Der Lernstoff ist in überschaubare kleine Einheiten aufgeteilt, die man jeweils auf einmal lernen kann. Zu jeder dieser Lerneinheiten gibt es eine Übungseinheit, in der man die gelernte grammatische Theorie praktisch anwenden und verarbeiten kann. Durch interaktive Rückmeldungen des Programms in den Übungen werden Lernstoffteile, mit denen der Lernende Probleme hat, wiederholt. Übungen können beliebig oft wiederholt werden. Es gibt verschiedene Arten von Übungen, zum Beispiel Einsetzübungen und Auswahlübungen, um das Lernen abwechslungsreicher zu gestalten. Eine Art Test am Ende des Programms gibt Aufschluß darüber, wie gut man den Subjonctif schon beherrscht und wo man noch Probleme hat. Diese Art der Rückmeldung ermöglicht es dem Lernenden, Teile des Lernstoffs zu wiederholen, bis er den ganzen Lernstoff beherrscht. Im Subjonctif-Lernprogramm werden also alle Teile des Lernprozesses (Lernstoffaufnahme, Anwendung und Verarbeitung, Wiederholung) berücksichtigt.

### 3.4.2 Multimedia

Die Multimediaelemente meines Lernprogramms sind sehr einfach gehalten. Sie beschränken sich auf Grammatikbeispiele und Übungssätze, die man sowohl lesen als auch hören kann. Eine Sprecherin und ein Sprecher französischer Muttersprache liefern die Modellaussprache für die ungefähr 400 Hörbeispiele des Lernprogramms.

Die folgende Abbildung zeigt die Grammatiklerneinheit “Die Bildung des Subjonctif Passé“ mit schriftlichen Beispielen, die man durch einen Mausklick auf die jeweils darunterstehende Schaltfläche “Beispiele hören“ auditiv präsentiert bekommt:

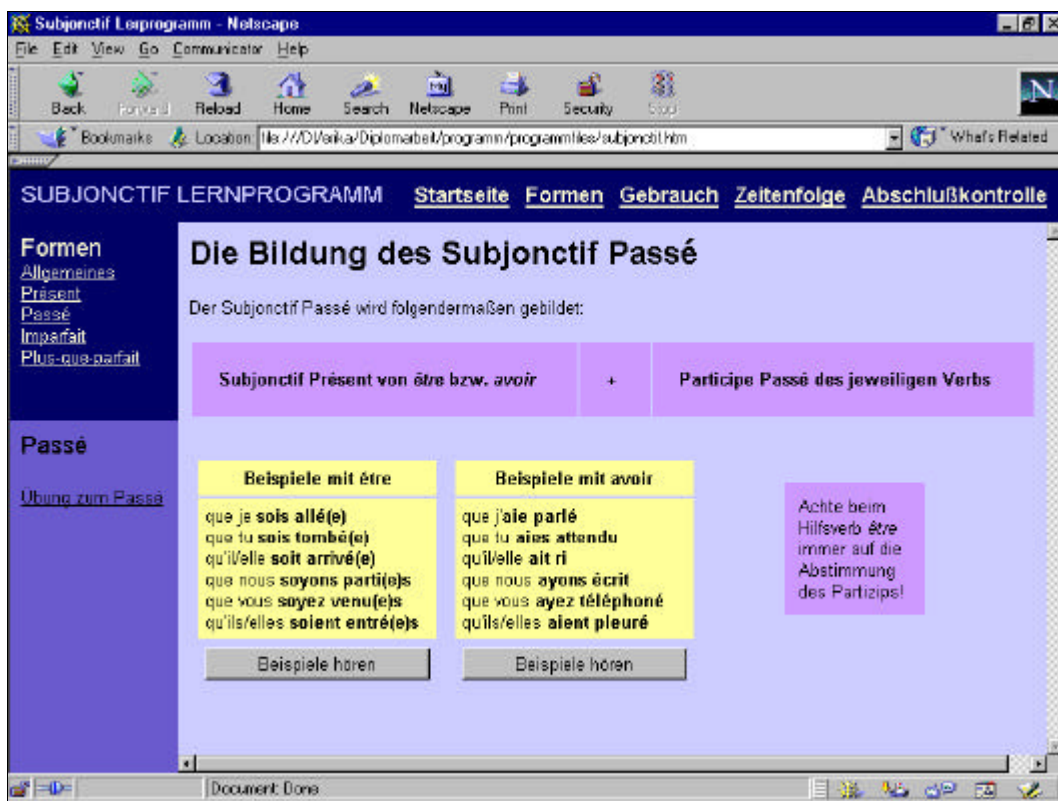


Abbildung 3: Grammatiklerneinheit “Die Bildung des Subjonctif Passé“

Bei Anklicken der Schaltfläche “Beispiele hören“ erscheint ein kleines Fenster mit Steuermöglichkeiten für die jeweils geöffnete Audiodatei. Durch Bedienen der Knöpfe dieses Fensters mit der Maus kann der Lernende das Hörbeispiel wiederholt anhören, und er kann auch nur bestimmte Teile daraus abspielen,

wenn er will. Das Aussehen des Fensters variiert von Browser zu Browser, aber die Grundsteuerelemente sind die gleichen. Die folgende Abbildung zeigt, wie das Audiosteuerfenster im Netscape Navigator aussieht.



Abbildung 4: Das Audiosteuerungsfenster im Netscape Navigator

Die Hörbeispiele sind dazu gedacht, dem Lernenden zu helfen, einen hohen Automatisierungsgrad für die tägliche Kommunikation zu erlangen. Wiederholtes Anhören und Nachsprechen der Hörbeispiele ist dafür sehr wichtig.

Daß mein Programm nicht mehr Multimediaelemente bietet, liegt nicht nur an meinen beschränkten finanziellen Möglichkeiten, sondern auch daran, daß für die didaktische Vermittlung eines Themas wie der Subjonctif aufwendige Multimediaelemente, wie zum Beispiel Videos, nicht notwendig sind. Das Programm könnte hingegen durchaus noch mit einfachen Grafiken oder Standfotos, die zum Beispiel Kommunikationskontexte darstellen, erweitert werden, wodurch sich natürlich aber auch der Speicherplatz und die Ladezeit, die ich versucht habe, kurz zu halten, erhöhen.

### **3.4.3 Interaktivität**

Die Interaktivität des Subjonctif-Lernprogramms besteht vor allem in den Programmreaktionen auf Benutzeraktivitäten in den Übungen. Am Beispiel einiger ausgewählter Übungen aus dem Programm möchte ich diese didaktisch sehr wichtige Komponente meines Lernprogramms illustrieren.

Im Lernprogramm kommen folgende Übungstypen vor: Einsetzübungen mit Sätzen, Verbtabelle zum Vervollständigen, ein Kreuzworträtsel mit Auswahlantworten, Multiple-Choice-Übungen (größtenteils mit Hilfestellungen) und Zuordnungsübungen. Von jeder dieser fünf Übungsarten werde ich nun ein Beispiel herausgreifen, und anhand dieser Beispiele werde ich die verschiedenen Formen der Interaktivität des Lernprogramms erklären.

#### **Beispiel 1:**

##### **Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben (Subjonctif Présent)**

Es handelt sich um eine Übung zu den regelmäßigen Formen des Subjonctif Présent. Die folgende Abbildung 5 zeigt die Übung.

## ↑ ↓ Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben

Setze die richtige Subjonctifform des in Klammern angegebenen Infinitivs ein! Wenn Du eine Form eingesetzt hast, klick zur Überprüfung Deiner Eingabe den Korrekturbutton. Du kannst auch jederzeit die Lösung abrufen, und zwar sowohl zum Lesen als auch zum Anhören (und zur Ausspracheübung auch zum Nachsprechen!).

### Beispiel:

**Il faut que tu viennes chez moi! (venir)**

1. Il faut que nous  un plat. (choisir)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

2. Il faut que tu  le téléphone! (entendre)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

3. Il faut qu'ils  maintenant. (partir)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

4. Il faut que je me  très tôt. (se lever)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

5. Il faut que vous  ce médicament!. (boire)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

6. Il faut qu'il  son travail. (finir)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

7. Il faut que nous  un livre! (écrire)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

8. Il faut que vous  très vite! (courir)

Korrektur

Lösung sehen

Lösung hören

9. Il faut que je  le ménage. (finir)

---

10. Il faut que tu  ta mère. (écouter)

---

11. Il faut que vous  ces fruits. (prendre)

---

12. Il faut que tu  la fenêtre! (ouvrir)

---

13. Il faut que nous  ce qu'il dit. (croire)

---

14. Il faut qu'il  du piano. (jouer)

---

15. Il faut que nous  l'autre équipe. (battre)

---

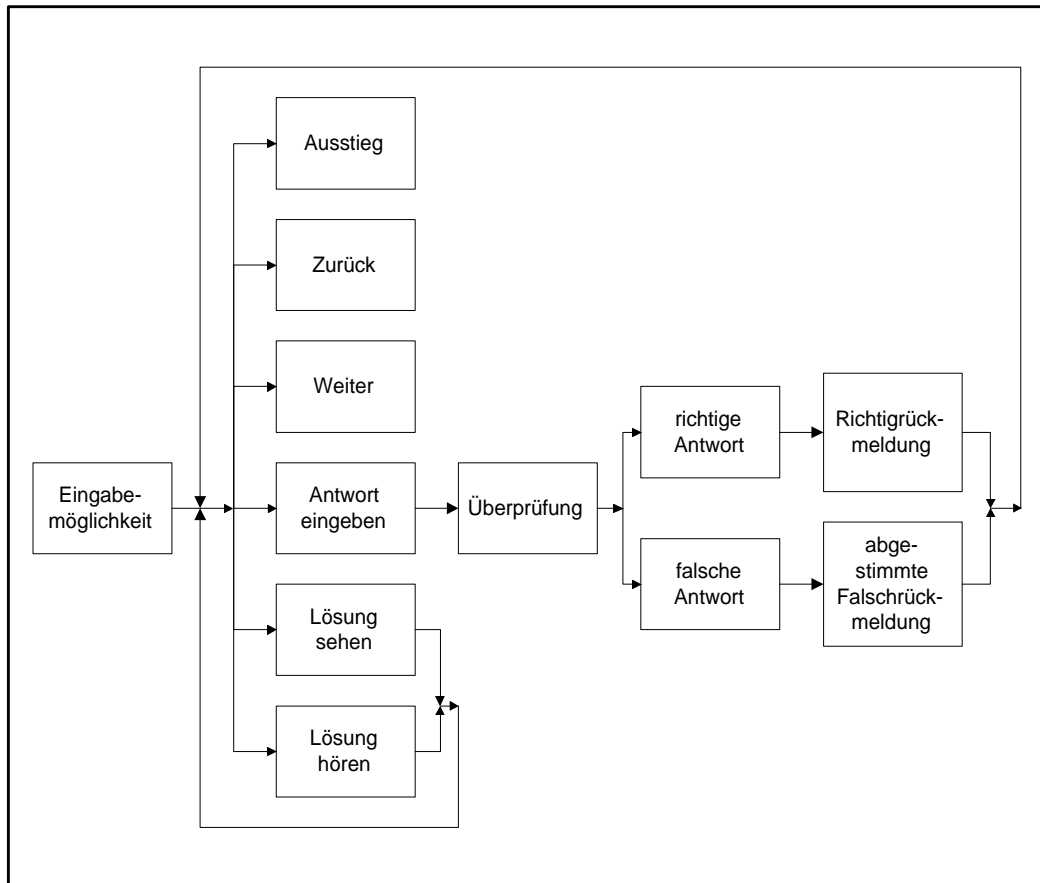
16. Il faut que vous  me voir! (venir)

---

Die Übungssätze der obigen Übung stammen großteils aus: Kohnert, Marlies, Detlev Mahnert, Wolfgang Spengler. 1996 (7. Auflage). *Ça alors! 4. Ein Grammatik-Übungsprogramm für Fortgeschrittene, Teil 2*. München: Mentor Verlag. Seiten 55-58.

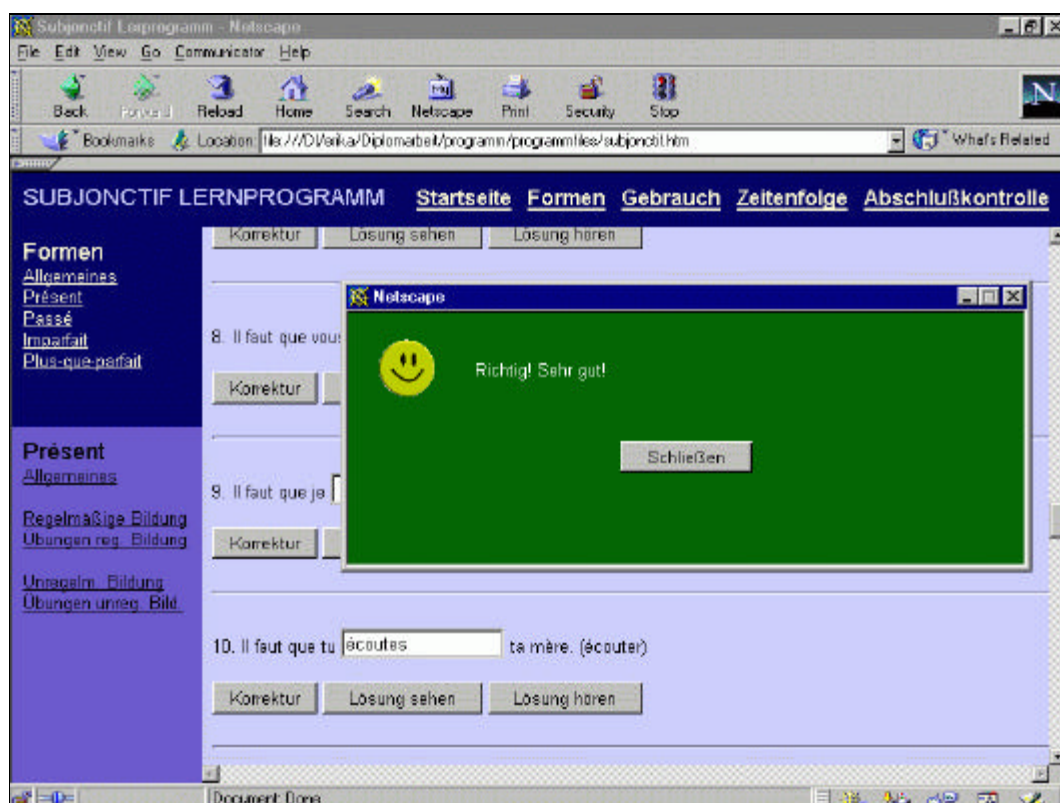
**Abbildung 5: Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben**

Das folgende Flußdiagramm soll verdeutlichen, welche Optionen der Lernende bei dieser Übung hat und welche weiteren Vorgänge er durch eine bestimmte Aktion auslöst.



**Abbildung 6: Flußdiagramm einer Einsetzübung mit verschiedenen Rückmeldungen**

Die Programmreaktion auf richtige Antworten sieht bei dieser Übung folgendermaßen aus: In einem grün hinterlegten Fenster erscheint ein tanzender ‘Smiley’ und der Text: “Richtig! Sehr gut!“ Die Signalwirkung der grünen Farbe in unserer Kultur ist: ‘Alles in Ordnung, weitermachen’. Der tanzende ‘Smiley’ soll die Freude über eine richtige Antwort illustrieren. Und der aufmunternde und lobende Text ist motivierend für den Lernenden. Bis auf den Text, der je nach Übungstyp variiert, sehen alle Programmreaktionen auf richtige Lernereingaben aus wie die hier beschriebene, die auch in der folgenden Abbildung zu sehen ist:



**Abbildung 7: Programmreaktion auf eine richtige Antwort**

Bei der Programmierung habe ich versucht, mögliche und plausible Benutzereingaben vorauszuplanen, damit das Programm auf bestimmte wahrscheinliche Fehler mit einer abgestimmten Rückmeldung reagieren kann. Im Zuge der Übungsvorbereitung habe ich für die Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben folgende Antworten mit folgenden Programmreaktionen vorausgeplant (die erste Antwort ist jeweils die richtige, das x steht für fehlerhafte Eingaben, die nicht vorausgeplant sind):

Antwortanalyse: Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben		
mögl. Antworten	Programmreaktionen	
1. choisissions	A13	Richtig! Sehr gut!
choisitions	A9	Achtung! Die erste Person Plural dieses Verbs hat eine Stammerweiterung mit -ss-!
Choisissons	A6	Achtung! Vergiß das -i- nicht!
x	A1	Leider falsch... Aber schau Dir nochmal die Bildungsregeln an und versuche es dann wieder!
2. entendes	A13	
entende	A4	Nicht ganz richtig: Wie lautet die Endung der 2. Person Singular?
x	A1	
3. partent	A13	
x	A1	
4. lève	A13	
leve	A10	Achtung! Die 3. Person Plural des Indicatif Présent, von der diese Form abgeleitet wird, hat einen accent grave!



	lèves	A3	Vorsicht! Wie lautet die Endung der ersten Person Singular?
	x	A1	
5.	buviez	A13	
	boiriez	A11	Hier mußt Du aufpassen! Die 1. Person Plural dieses Verbs hat im Indicatif Présent einen unregelmäßigen Stamm, nämlich buv-. Daraus wird dann ganz regelmäßig der Subjonctif abgeleitet!
	boiviez	A11	
	buvez	A6	
	x	A1	
6.	finisse	A13	
	finie	A5	Hier heißt es aufpassen! Die dritte Person Plural des Indicatif Présent dieses Verbs, von der diese Form abgeleitet wird, hat eine Stammerweiterung mit -ss-!
	x	A1	
7.	écrivions	A13	
	écrivions	A7	Vorsicht! Wie lautet der Stamm der 1. Person Plural des Indicatif Présent, von dem diese Form abgeleitet wird?
	ecrivions	A8	Fast richtig! Aber den accent hast Du vergessen.
	écrivons	A6	
	x	A1	
8.	couriez	A13	
	courez	A6	
	x	A1	
9.	finisse	A13	
	finie	A5	
	finisses	A3	
	x	A1	
10.	écoutes	A13	
	ecoutes	A8	
	écoute	A4	
	x	A1	
11.	prenez	A13	
	prenez	A7	
	prenez	A6	
	x	A1	
12.	ouvres	A13	
	ouvre	A4	
	x	A1	
13.	croyions	A13	
	croyons	A12	Hier mußt Du besonders aufpassen! Sowohl das -y- des Stammes als auch das -i- der Endung sind notwendig!
	croions	A12	
	x	A1	
14.	joue	A13	
	x	A1	
15.	battions	A13	
	battrions	A7	
	battons	A6	
	x	A1	
16.	veniez	A13	
	venez	A6	
	vienniez	A7	
	x	A1	

**Abbildung 8: Antwortanalyse der Einsetzübung mit verschiedenen regelmäßigen Verben**

Macht ein Lernender nun einen der vorausgedachten und durchaus plausiblen Fehler, erscheint eine darauf abgestimmte Fehlerrückmeldung. Die folgende Abbildung zeigt die Computerreaktion auf die Lernereingabe “boiviez“ statt “buviez“:

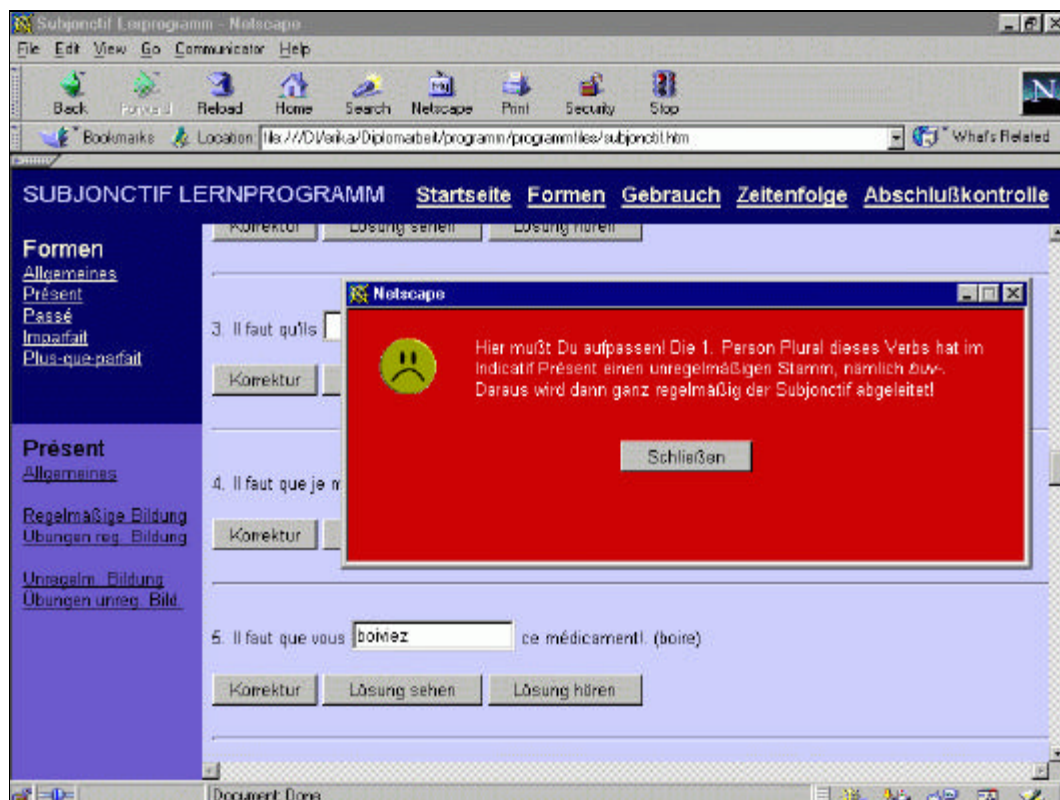


Abbildung 9: Abgestimmte Fehlerrückmeldung in einer Einsetzübung

Auf eine Lernereingabe, die zwar falsch ist, aber keinem der vorausgedachten Fehler entspricht, erscheint folgende allgemein gehaltene Rückmeldung:

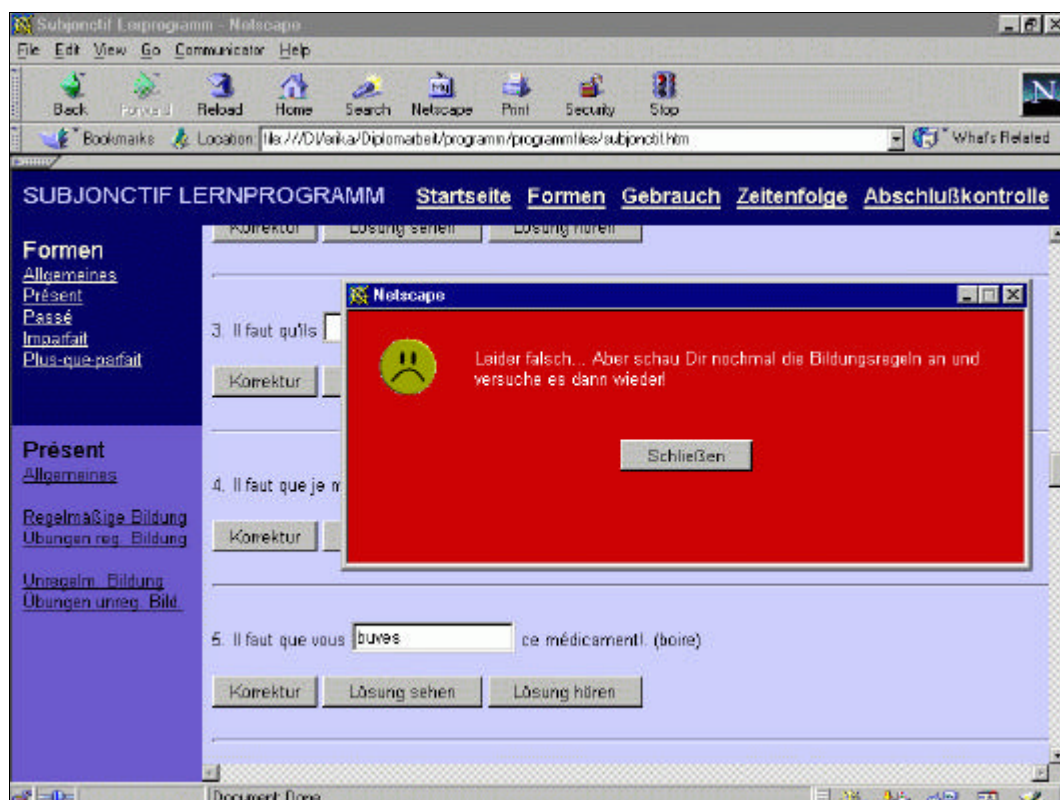


Abbildung 10: Allgemeine Fehlerrückmeldung in einer Einsetzübung

Die Rückmeldungsfenster für falsche Antworten haben immer einen roten Hintergrund, aufgrund der warnenden Signalwirkung dieser Farbe. Ein statischer 'Saddy', also ein trauriges Gesicht, symbolisiert, daß das Programm mit der Lernereingabe noch nicht ganz zufrieden ist. Bei allen Arten von Falschrückmeldungen habe ich stets versucht, demotivierende Formulierungen zu vermeiden, um den Lernenden nicht zu entmutigen.

Wie im Diagramm in Abbildung 6 ersichtlich, besteht für den Lernenden jederzeit die Möglichkeit, die Lösung abzurufen, und zwar visuell als auch auditiv. Die auditive Präsentation der Lösungssätze erfolgt auf die gleiche Weise wie jene der Grammatikbeispiele (siehe Abschnitt 3.4.2). Die visuelle Lösungsangabe sieht bei den Einsetzübungen folgendermaßen aus:

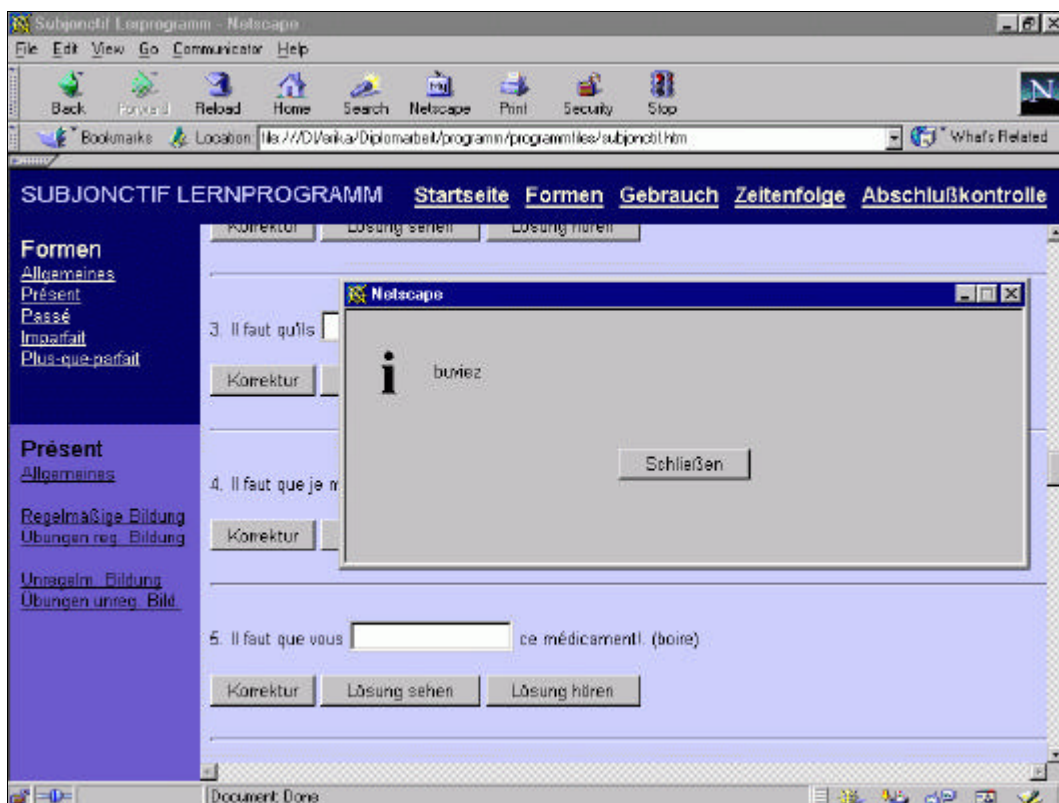


Abbildung 11: Lösungsfenster einer Einsetzübung

## Beispiel 2:

### Wiederholungsübung: Verbtabelle vervollständigen (Subjonctif Présent, unregelmäßige Formen)

In dieser Übung werden alle wichtigen unregelmäßigen Formen des Subjonctif Présent wiederholt. Sie sieht folgendermaßen aus:

↑ ↓ **Wiederholungsübung: Verbtabelle vervollständigen**

Vervollständige die Tabelle mit den fehlenden Personen des angegebenen Verbs! Mit dem Auswertungsbutton kannst Du die Eingaben eines jeden Eingabefeldes der Tabelle überprüfen. Bei richtigen Eingaben verfärbt sich das kleine gelbe Rechteck neben dem Feld grün, bei falschen rot. Gibst Du nichts ein, bleibt es gelb. Du kannst Deine Eingaben jederzeit ändern und verbessern und dann aufs Neue mit dem Auswertungsbutton überprüfen. Der Lösungsbutton zeigt Dir die vollständig ausgefüllte Tabelle. (Mit der Tabulatortaste kannst Du übrigens einfach von einem Feld ins nächste hüpfen!)

Infinitiv	je/j'	tu	il/elle	nous	vous	ils/elles
<input type="text"/>	aille	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	fassent
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	soit	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	vouliez	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	puisses	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	ayons	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	sache	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
pleuvoir			<input type="text"/>			

Abbildung 12: Wiederholungsübung: Verbtabelle vervollständigen

Da diese Übung lediglich eine Wiederholungsübung ist, sind die Rückmeldungen nicht so differenziert wie bei normalen Lernübungen. Die Rückmeldungen über die Richtigkeit von Eingaben beschränken sich, wie in der Übungserklärung in Abbildung 12 angegeben, auf eine Änderung der Farbe des Rechtecks neben dem Eingabefeld. Damit die Übung ihrem Wiederholungscharakter gerecht wird, können Lernereingaben beliebig oft ausgebessert und neu überprüft werden.

Diese Wiederholungsübung funktioniert nach folgendem Prinzip:

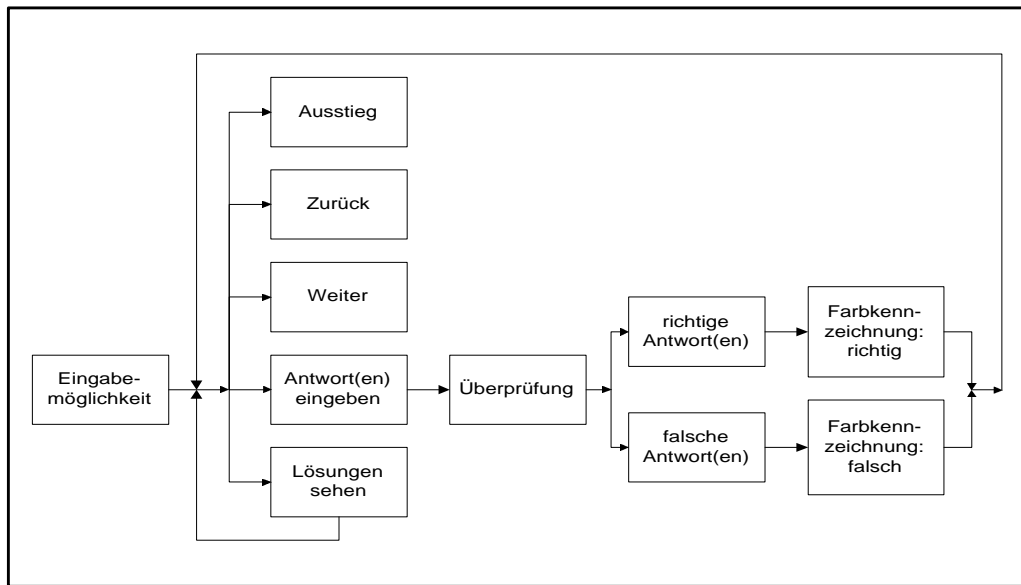


Abbildung 13: Flußdiagramm einer Tabellen-Übung

Wie aus dem Flußdiagramm in Abbildung 13 hervorgeht, kann die Lösung natürlich auch bei dieser Übung jederzeit abgerufen werden. Das Lösungsfenster sieht folgendermaßen aus:

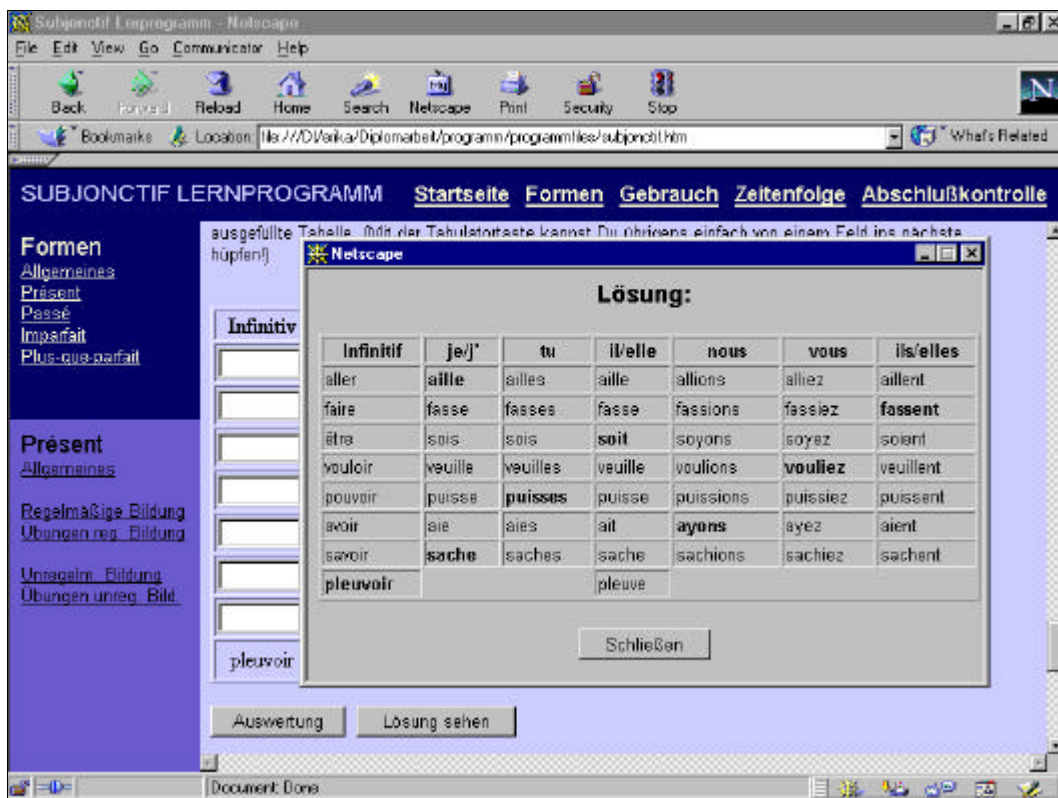


Abbildung 14: Lösungsfenster der Verbtabelle-Übung für unregelmäßige Formen



### Beispiel 3:

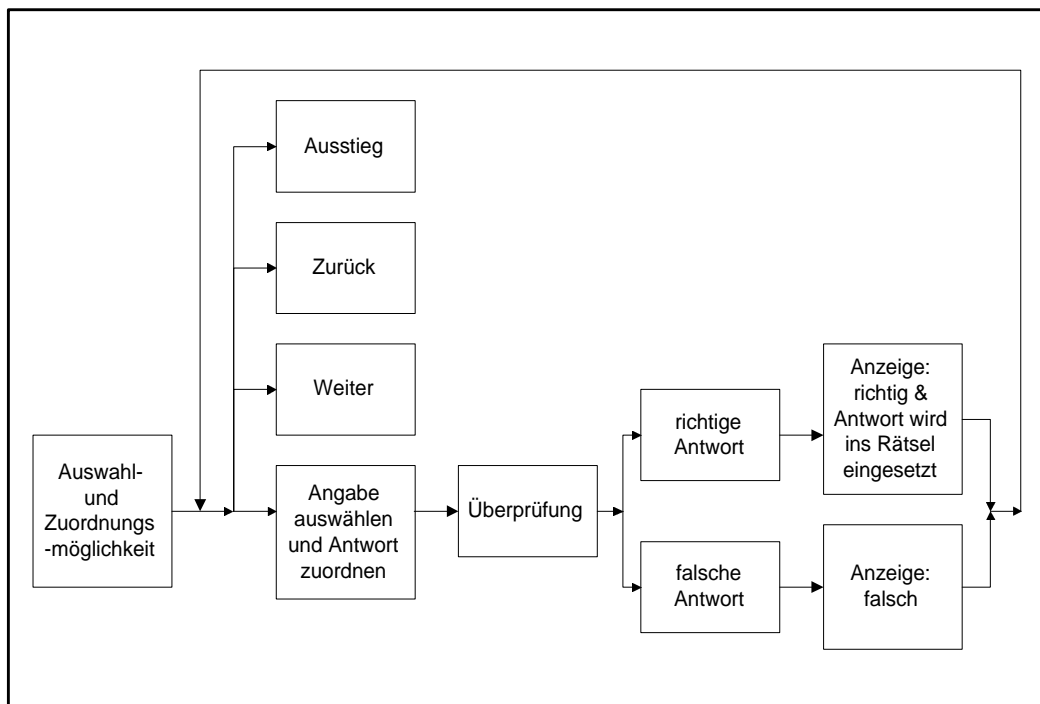
#### Wiederholungsspiel: Kreuzworträtsel mit Auswahlantworten (Subjonctif Présent, unregelmäßige Formen)

Das Kreuzworträtsel sieht folgendermaßen aus:



Abbildung 15: Wiederholungsspiel: Kreuzworträtsel

Da es sich bei dieser Übung lediglich um eine Art Wiederholungsspiel zur Auflockerung handelt, sind auch hier die Programmreaktionen nicht so differenziert wie bei Lernübungen. Sie beschränken sich auf kurze Meldungen in der Statuszeile und, wenn die Lösung richtig ist, auf eine Eintragung ins Rätsel. Die Funktionsweise dieser Übung wird im folgenden Flußdiagramm grafisch dargestellt.



**Abbildung 16: Flußdiagramm des Kreuzworträtsels**

#### **Beispiel 4:**

#### **Multiple-Choice-Übung: Subjonctif oder Indicatif? (Ausdrücke der Willensäußerung)**

Im Kapitel “Gebrauch“ des Subjonctif-Lernprogramms geht es weniger um die Formen des Subjonctif, als um die Entscheidung, ob in einem gewissen Kontext Subjonctif oder Indicatif gebraucht wird. Darum haben sich in diesem Zusammenhang Übungen mit Auswahlantwortverfahren programmiertechnisch und didaktisch als sinnvoll erwiesen. Ein Beispiel dafür ist die folgende Übung zum Subjonctif nach Ausdrücken der Willensäußerung.

## ↑ ↓ Übung: Subjonctif oder Indicatif?

Wähle aus den beiden Möglichkeiten den richtigen Modus aus, in dem das Verb in Klammern hinter dem jeweiligen Satz stehen soll. Sobald Du eine Möglichkeit durch Klicken auf das kleine runde Feld ausgewählt hast, erscheint eine Rückmeldung des Computers, die Dir sagt, ob und warum Deine Wahl richtig oder falsch ist. Wenn Du mit der Entscheidung der Modussetzung Probleme hast, kannst Du den Hilfestellungsbutton anklicken, und Du bekommst einen Tip zur Lösung. Natürlich besteht jederzeit die Möglichkeit, die Lösung abzurufen, und zwar sowohl zum Lesen als auch zum Anhören (und zur Ausspracheübung auch zum Nachsprechen!).

1. Il veut que je \_\_\_\_\_. (partir)

- ☐ pars (Indicatif)
- ☐ parte (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

2. J'aimerais que tu \_\_\_\_\_ le train. (prendre)

- ☐ prends (Indicatif)
- ☐ prennes (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

3. J'espère qu'on ne te \_\_\_\_\_ pas. (déranger)

- ☐ dérange (Subjonctif)
- ☐ dérange (Indicatif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

4. Ma mère désire que je \_\_\_\_\_ cette robe. (porter)

- ☐ porte (Indicatif)
- ☐ porte (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

5. Il est nécessaire qu'il \_\_\_\_\_ le train. (prendre)

- ☐ prenne (Subjonctif)
- ☐ prend (Indicatif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören



6. Elle craint toujours que nous \_\_\_\_\_ la réveiller. (pouvoir)

- ☐ pouvons (Indicatif)
- ☐ puissions (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

7. Il a dit qu'il fera attention. Il n'empêche que je me \_\_\_\_\_ du soucis pour lui. (faire)

- ☐ fais (Indicatif)
- ☐ fasse (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

8. Ce travail suppose qu'on \_\_\_\_\_ plusieurs langues. (connaître)

- ☐ connaisse (Subjonctif)
- ☐ connaît (Indicatif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

9. J'ai peur que vous \_\_\_\_\_ trop tard. (venir)

- ☐ veniez (Subjonctif)
- ☐ venez (Indicatif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

10. Il vaud mieux que tu \_\_\_\_\_ la vérité. (dire)

- ☐ dis (Indicatif)
- ☐ dises (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

11. Il suffit que tu \_\_\_\_\_ tes devoirs chaque jour. (faire)

- ☐ fais (Indicatif)
- ☐ fasses (Subjonctif)

Hilfestellung

Lösung sehen

Lösung hören

12. Cet accident empêche que nous \_\_\_\_\_ a l'heure. (arriver)

☐ arrivions (Subjonctif)  
☐ arriverons (Indicatif)

Hilfestellung Lösung sehen Lösung hören

---

13. Elle propose que nous \_\_\_\_\_ chez elle. (manger)

☐ mangions (Subjonctif)  
☐ mangeons (Indicatif)

Hilfestellung Lösung sehen Lösung hören

---

14. Elle accepte que nous \_\_\_\_\_ après dix heures. (rentrer)

☐ rentrons (Indicatif)  
☐ rentrions (Subjonctif)

Hilfestellung Lösung sehen Lösung hören

---

15. Ce métier suppose qu'on \_\_\_\_\_ un permis de conduire. (avoir)

☐ ait (Subjonctif)  
☐ a (Indicatif)

Hilfestellung Lösung sehen Lösung hören

---

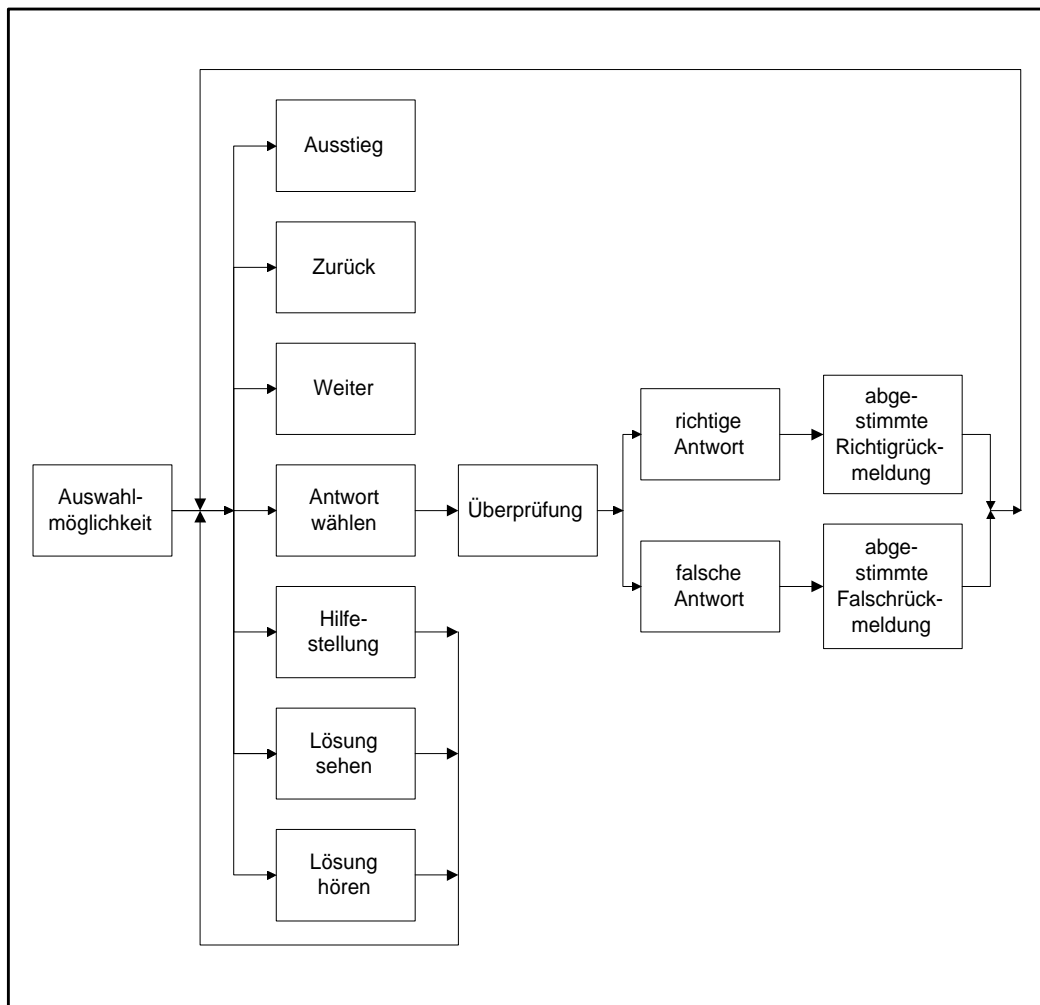
16. Elle espère toujours qu'il \_\_\_\_\_ un jour. (revenir)

☐ reviendra (Indicatif)  
☐ revienne (Subjonctif)

Hilfestellung Lösung sehen Lösung hören

Abbildung 17: Übung "Subjonctif oder Indicatif" nach Ausdrücken der Willensäußerung

Folgendes Flußdiagramm soll veranschaulichen, nach welchem Prinzip diese Art der Multiple-Choice-Übungen funktioniert:



**Abbildung 18: Flußdiagramm einer Multiple-Choice-Übung mit Hilfestellung**

So wie diese Übung sind die meisten der Multiple-Choice-Übungen mit einer besonderen Hilfefunktion ausgestattet, die es dem Lernenden, wenn er Probleme mit der Modussetzung hat, erlaubt, einen Tip zur Lösung zu erhalten. Dieser Hinweis erscheint in einem eigenen Fenster und sieht zum Beispiel so aus, wie in Abbildung 19 gezeigt wird.

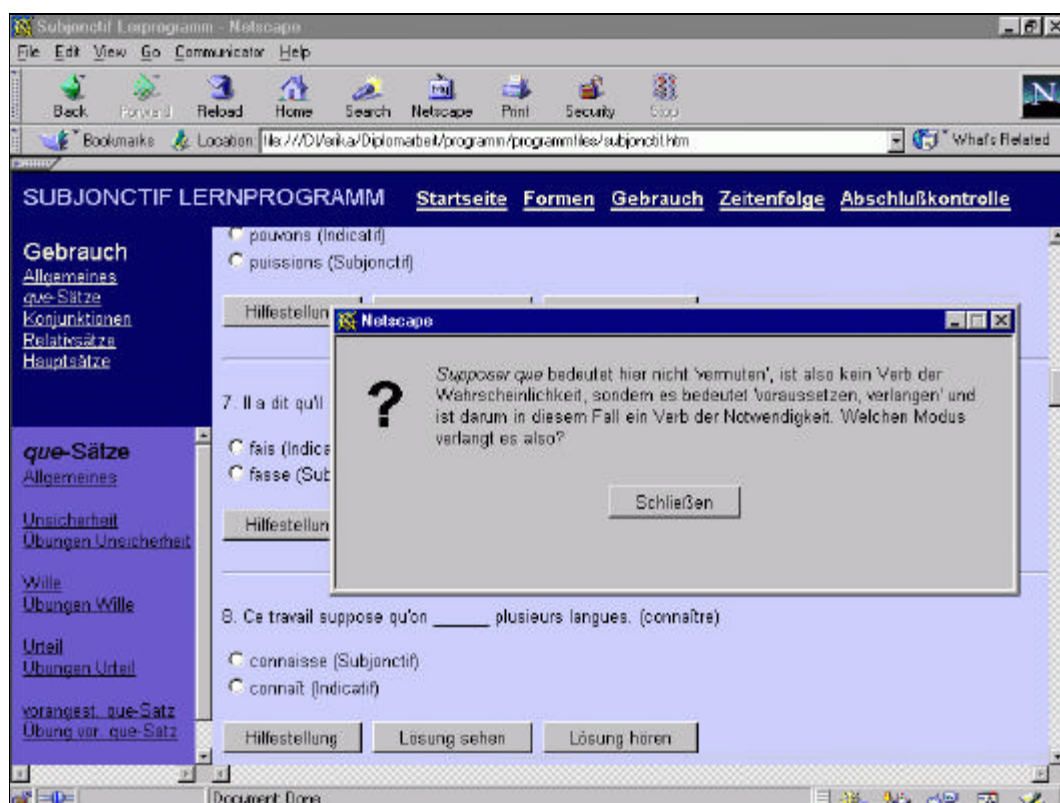


Abbildung 19: Hilfestellung in einer Multiple-Choice-Übung

Bei diesen Multiple-Choice-Übungen gibt es für jede Antwortmöglichkeit eine abgestimmte Rückmeldung, und zwar für richtige als auch für falsche Antworten. Zur Veranschaulichung der Überlegungen, die hinter einer solchen Übung stehen, möchte ich hier die Liste der Auswahlantworten der oben beschriebenen Übung und ihrer dazugehörigen Programmreaktionen, die ich im Vorfeld der Programmierung erstellt habe, zeigen. (Das ? steht für "Hilfestellung", und die dazugehörige Programmreaktion ist der entsprechende Hilfetext.)

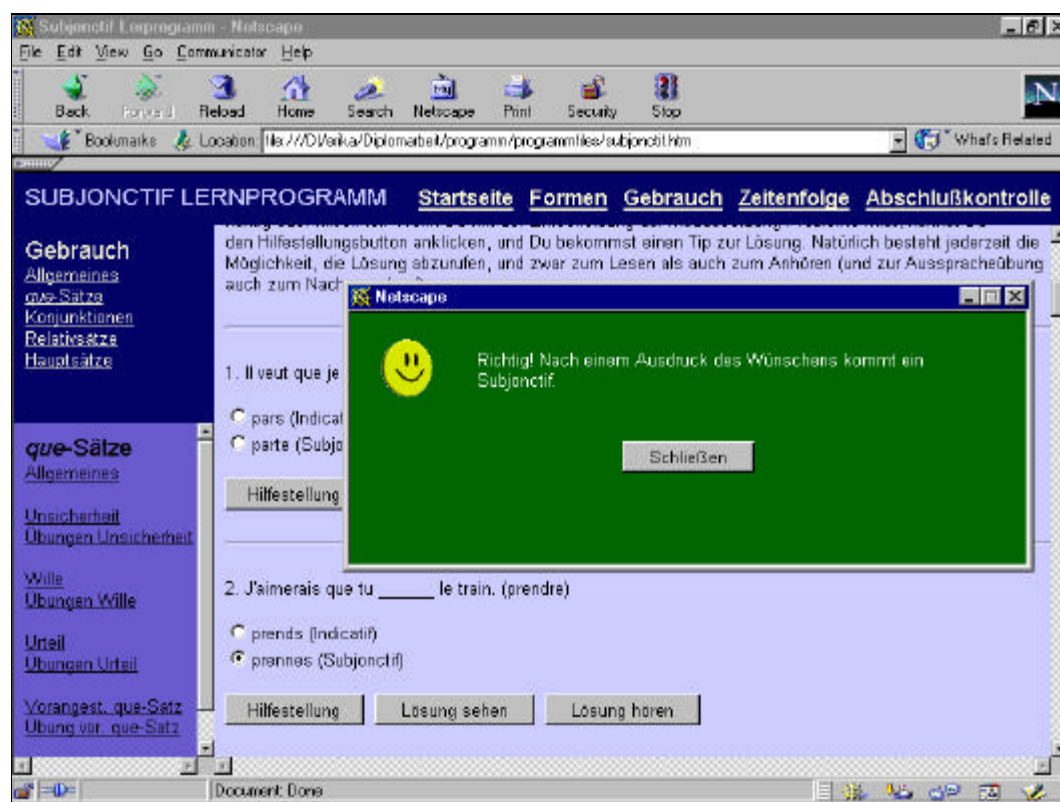
Antwortanalyse: Subjonctif oder Indicatif? (Ausdrücke der Willensäußerung)		
mögl. Antworten	Programmreaktionen	
1. parte	R1	Richtig! Nach einem Ausdruck des Wollens kommt ein Subjonctif.
pars	R2	Achtung! Es handelt sich um einen Ausdruck des Wollens, darum ist der Indicatif hier falsch.
?	R3	Welcher Modus wird nach einem Ausdruck des Wollens verwendet?
2. prennés	R7	
prends	R8	
?	R9	
3. dérängeons	R4	Sehr gut! 'Espérer' scheint zwar ein Verb des Wünschens zu sein, hat aber auch die Bedeutung Wahrscheinlichkeit. Als Verb der Wahrscheinlichkeit verlangt es also den Indicatif!
dérangions	R5	Leider falsch! 'Espérer' scheint zwar ein Verb des Wünschens zu sein, hat aber die Bedeutung 'wünschen' +

		Wahrscheinlichkeit. Es wird zu den Ausdrücken der Wahrscheinlichkeit gerechnet und verlangt darum den Indicatif.
?	R6	Hier heißt es besonders aufpassen! 'Espérer' hat die Bedeutung 'wünschen' + Wahrscheinlichkeit. Es wird zu den Ausdrücken der Wahrscheinlichkeit gerechnet und verlangt darum welchen Modus?
4. porte(S)	R7	Richtig! Nach einem Ausdruck des Wunschs kommt ein Subjonctif.
porte(I)	R8	Achtung! Es handelt sich um einen Ausdruck des Wunschs, darum ist der Indicatif hier falsch.
?	R9	Welcher Modus wird nach einem Ausdruck des Wunschs verwendet?
5. prenne	R10	Gut! Nach einem Ausdruck der Notwendigkeit kommt ein Subjonctif.
prends	R11	Vorsicht! Es handelt sich um einen Ausdruck der Notwendigkeit, darum ist der Indicatif hier falsch.
?	R12	Welcher Modus wird nach einem Ausdruck der Notwendigkeit verwendet?
6. puissions	R13	Richtig! Nach einem Ausdruck des Befürchtens steht ein Subjonctif.
pouvons	R14	Achtung! Befürchten kann man als eine Art negativen Willen ansehen, darum kommt hier kein Indicatif, sondern ein Subjonctif.
?	R15	Es handelt sich hier um einen Ausdruck des Befürchtens (also eine Art 'negativen Willen'). Welcher Modus wird hier folglich verwendet?
7. suis	R16	Sehr gut! '(il) n'empêche que' ist hier ein fixer Ausdruck, der eine Feststellung einleitet und praktisch als Adverb benutzt wird. Darum der Indicatif.
sois	R17	Vorsicht! Obwohl nach 'empêcher que' normalerweise Subjonctif folgt, ist '(il) n'empêche que' ein Sonderfall, weil es als fixer Ausdruck, praktisch als Adverb, benutzt wird und eine Feststellung einleitet. Darum steht hier ein Indicatif.
?	R18	Hier heißt es aufpassen! Obwohl nach 'empêcher que' normalerweise Subjonctif folgt, ist '(il) n'empêche que' ein Sonderfall, weil es als fixer Ausdruck, praktisch als Adverb, benutzt wird und eine Feststellung einleitet. Nun ist es aber nicht mehr schwer herauszufinden, welcher Modus hier verwendet wird, nicht wahr?
8. sache	R19	Sehr gut! 'Supposer que' bedeutet hier nicht 'vermuten', sondern 'voraussetzen, verlangen' und ist darum in diesem Fall ein Verb der Notwendigkeit. Darum der Subjonctif!
sait	R20	Achtung! 'Supposer que' bedeutet hier nicht 'vermuten', ist also kein Verb der Wahrscheinlichkeit, sondern es bedeutet 'voraussetzen, verlangen' und ist darum in diesem Fall ein Verb der Notwendigkeit. Darum ist der Indicatif hier falsch.
?	R21	'Supposer que' bedeutet hier nicht 'vermuten', ist also kein Verb der Wahrscheinlichkeit, sondern es bedeutet 'voraussetzen, verlangen' und ist darum in diesem Fall ein Verb der Notwendigkeit. Welchen Modus verlangt es also?
9. venez	R13	
venez	R14	
?	R15	
10. dises	R10	
dis	R11	
?	R12	
11. fasses	R22	Sehr gut! 'Il suffit que' ist eine Art Ausdruck der Notwendigkeit, der ein Mindestmaß an Notwendigkeit angibt. Darum der Subjonctif!
fais	R23	Leider falsch! 'Il suffit que' ist nämlich eine Art Ausdruck der Notwendigkeit, der ein Mindestmaß an Notwendigkeit angibt. Darum kommt hier der Subjonctif.
?	R24	'Il suffit que' ist eine Art Ausdruck der Notwendigkeit, der ein Mindestmaß an Notwendigkeit angibt. Welcher Modus wird hier folglich verwendet?
12. arrivions	R25	Sehr gut! 'Empêcher que' kann man als eine Art negativen Willen sehen, darum der Subjonctif. (Hier handelt es sich nicht um den fixen Ausdruck '(il) n'empêche que'.)
arriverons	R26	Leider falsch! 'Empêcher que' kann man als eine Art negativen Willen sehen, darum kommt hier der Subjonctif. (Hier handelt es sich nicht um den fixen Ausdruck '(il) n'empêche que', auf den der Indicatif folgt!)
?	R27	'Empêcher que' kann man als eine Art negativen Willen sehen. (Achtung: hier handelt es sich nicht um den fixen

		Ausdruck '(il) n'empêche que!') Welcher Modus wird hier also verwendet?
13. mangions	R28	Richtig! Nach einem Ausdruck des Vorschlagens folgt der Subjonctif.
mangeons	R29	Achtung, hier handelt es sich um einen Ausdruck des Vorschlagens, was auch eine Art Willensäußerung ist. Darum kommt hier ein Subjonctif.
?	R30	Es handelt sich hier um einen Ausdruck des Vorschlagens, was auch eine Art Willensäußerung ist. Welcher Modus wird hier folglich verwendet?
14. rentrions	R31	Richtig! Nach einem Ausdruck des Akzeptierens, der Erlaubnis, des Einverständnisses kommt ein Subjonctif!
rentrons	R32	Achtung, es handelt sich hier um einen Ausdruck des Akzeptierens, der Erlaubnis, des Einverständnisses, was auch eine Art der Willensäußerung ist. Darum kommt hier ein Subjonctif.
?	R33	Es handelt sich hier um einen Ausdruck des Akzeptierens, der Erlaubnis, des Einverständnisses, was auch eine Art der Willensäußerung ist. Welcher Modus wird also verwendet?
15. ait	R19	
a	R20	
?	R21	
16. retournera	R4	
retourne	R5	
?	R6	

**Abbildung 20: Antwortanalyse der Übung “Subjonctif oder Indicatif“ (Ausdrücke der Willensäußerung)**

Die erklärenden Rückmeldungen des Programms sehen im Falle einer richtigen Lösung zum Beispiel folgendermaßen aus:



**Abbildung 21: Abgestimmte Richtigrückmeldung bei einer Multiple-Choice-Übung**

Bei einer falschen Lösung sehen die Rückmeldungen zum Beispiel so aus:

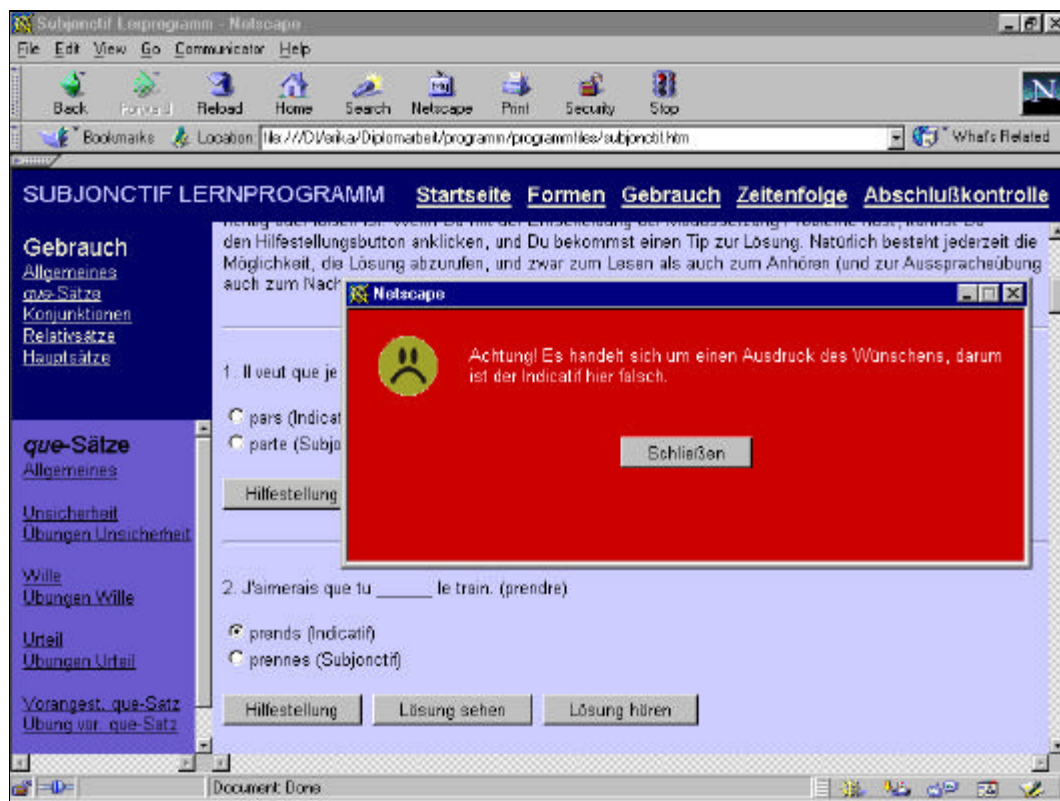


Abbildung 22: Abgestimmte Falschrückmeldung in einer Multiple-Choice-Übung

### Beispiel 5:

**Zuordnungsübung: Aussagen und Kontexte: Und was gehört hier zusammen? (hypothetische Relativsätze)**

In dieser Übung geht es darum, den feinen, aber wichtigen Unterschied zwischen unbestimmten Relativsätzen, die den Subjonctif verlangen, und bestimmten Relativsätzen, die den Indicatif verlangen, genau zu erkennen und zu verstehen. Abbildung 23 zeigt die Übung.



### ↑ Aussagen und Kontexte: Und was gehört hier zusammen?

Die folgenden sechs Sätze beschreiben die verschiedenen Kontexte der sechs Aussagen in der Tabelle. Lies Dir alles genau durch! Dabei wirst Du merken, daß sich manche Aussagen nur durch den Modus voneinander unterscheiden. Hier entscheidet also nur der Kontext über die genaue Bedeutung des Satzes und damit auch über die Modussetzung! (Die Frage ist wieder: Geht es um etwas Bestimmtes oder etwas Unbestimmtes?)

Versuche, jeder Aussage den richtigen Kontext zuzuordnen, indem Du die Nummer des jeweiligen Kontexts in das Kästchen vor der Aussage schreibst. Dafür mußt Du zuerst mit der Maus in das Kästchen klicken! Mit dem Korrekturbutton kannst Du Deine Eingabe überprüfen. Wenn Du eine Eingabe verbessern willst, vergiß nicht, die alte Eingabe vorher zu löschen! Beim Anklicken des Lösungsbuttons erhältst Du sowohl die Lösung als auch eine Erklärung, warum gerade diese Lösung richtig ist.

- 1 La valise de Carole a été garée à l'aéroport.
- 2 Julie veut acheter une valise pour partir en Angleterre.
- 3 M. et Mme. Lefort n'arrivent pas à trouver la maison de leurs amis chez qui ils sont invités à dîner.
- 4 Monsieur et Madame Lagardère cherchent à acheter une maison de campagne.
- 5 Les amis de Stéphanie lui ont fait une farce: ils lui ont caché son blouson.
- 6 Pour la rentrée, Gilles, accompagnée de sa mère, va choisir un nouveau blouson.

<input type="text"/>	"Je cherche une valise bleu marine qui ait des roulettes."	Korrektur	Lösung
<input type="text"/>	"Je cherche un blouson de cuir marron qui ait un grand col de fourrure."	Korrektur	Lösung
<input type="text"/>	"Je cherche une valise bleu marine qui a des roulettes."	Korrektur	Lösung
<input type="text"/>	"Nous cherchons une maison ancienne qui a un grand parc."	Korrektur	Lösung
<input type="text"/>	"Je cherche un blouson de cuir marron qui a un grand col de fourrure."	Korrektur	Lösung
<input type="text"/>	"Nous cherchons une maison ancienne qui ait un grand parc."	Korrektur	Lösung

Diese Übung stammt aus: *Les cahiers Bescherelle. Pratique de la conjugaison 6e/5e*. 1989. Paris: Hatier. Seite 45.

**Abbildung 23: Zuordnungsübung "Aussagen und Kontexte: Und was gehört hier zusammen?" (hypothetische Relativsätze)**

Das Flußdiagramm in Abbildung 24 soll veranschaulichen, nach welchem Prinzip diese Zuordnungsübung funktioniert.



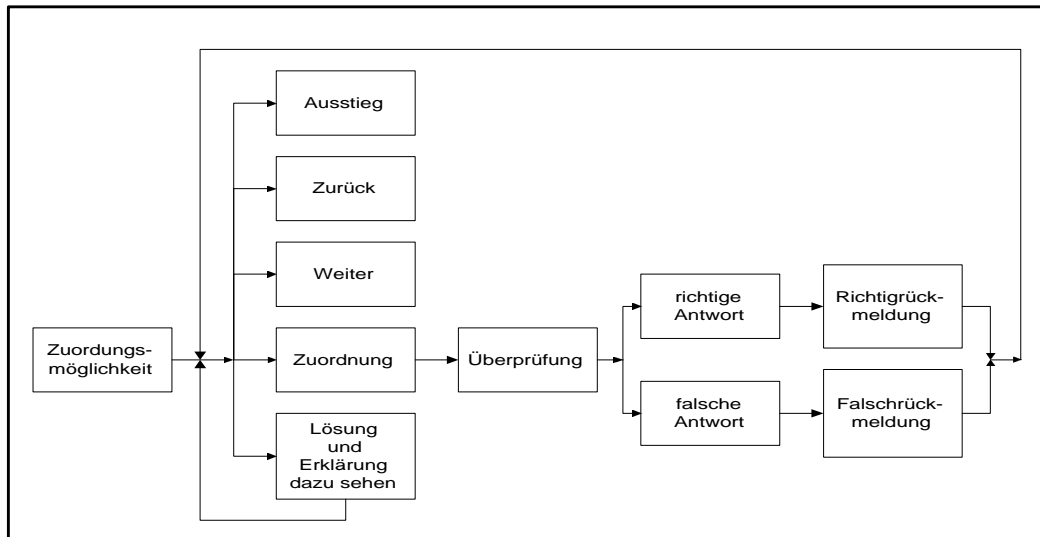


Abbildung 24: Flußdiagramm einer Zuordnungsübung

Die Richtig- und Falschrückmeldungen sind bei dieser Übung nicht differenziert, aber die Lösungsangabe liefert, wie auch in der Übungserklärung in Abbildung 23 steht, eine Erklärung, warum diese bestimmte Lösung die richtige ist. Abbildung 25 zeigt als Beispiel einer solchen Rückmeldung die Lösung und Erklärung der letzten zuzuordnenden Aussage dieser Übung.

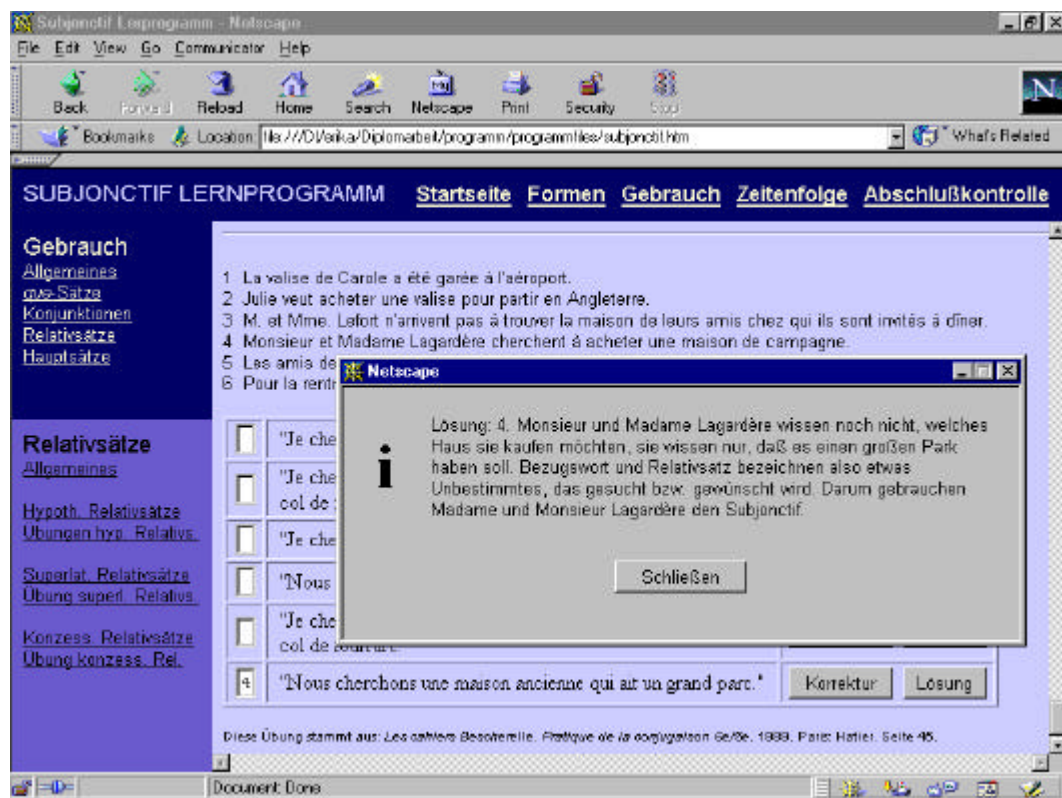


Abbildung 25: Rückmeldungsfenster einer Zuordnungsübung mit Lösung und Erklärung

Die obigen Beispiele geben einen recht guten Überblick über die verschiedenen Ausformungen der Interaktivität meines Lernprogramms. Ich habe mich bemüht, eine didaktisch gute und motivierende Interaktionsstruktur zu entwickeln. Was natürlich nicht heißt, daß sie schon an ihre Grenzen gestoßen ist! Im allgemeinen ist es kaum möglich, die Interaktivität eines Lernprogramms zu übertreiben, denn je mehr Interaktionsmöglichkeiten gegeben sind, desto besser kann das Programm mit fein abgestimmten Computerreaktionen auf einen individuellen Lernenden eingehen.

### 3.4.4 Individualität

Nicht nur die oben beschriebene Interaktivität, sondern auch die verzweigte Struktur des Lernprogramms ermöglicht eine gute Anpassung an den individuellen Programmbenutzer. Die Vernetzung von inhaltlich zusammen-gehörigen Seiten im Hypertextformat ermöglicht es dem Lernenden, seinen persönlichen Informationsweg zu gehen, je nach seinem Wissen und Können. Ein Beispiel dafür ist die Abschlußkontrolle, von der hier ein Ausschnitt gezeigt wird:

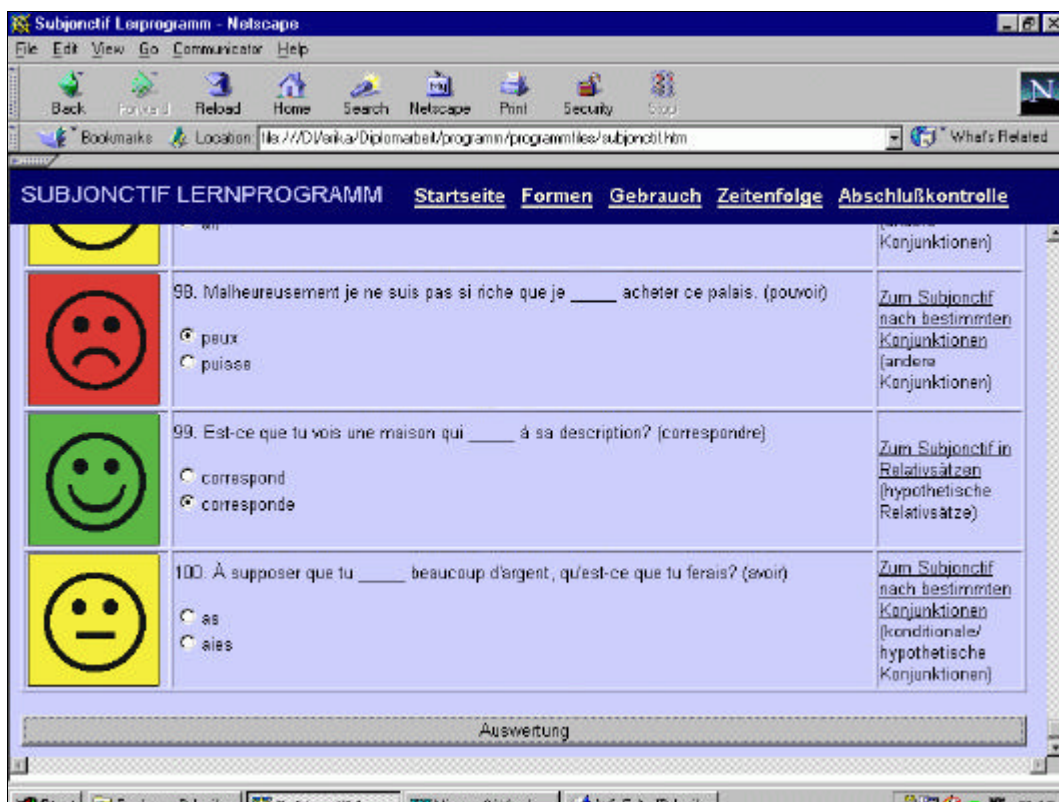


Abbildung 26: Ausschnitt aus der Abschlußkontrolle

Nach Ausfüllen und Auswerten dieser Übung, die eine Art Test ist, erscheinen ‘Smileys’ bei richtigen Lösungen und ‘Saddies’ bei falschen Lösungen. Ein neutrales gelbes Gesicht vor einem Satz bedeutet, daß noch keine Antwort ausgewählt wurde. Wie aus Abbildung 26 hervorgeht, gibt es bei jedem einzelnen der hundert Übungssätze einen Verweis zu der entsprechenden Grammatikeinheit. Hat also der Lernende bei einem gewissen Satz Schwierigkeiten, kann er diesen Verweis anklicken und wird direkt zu dem Grammatikabschnitt gebracht, in dem das Problem erklärt wird. Auf diese Weise verbindet die Abschlußkontrolle eine Leistungsevaluierung mit einer individuell optimal angepaßten Wiederholung jener Lernstoffteile, mit denen der Lernende noch Probleme hat.

### **3.4.5 Benutzerführung**

Bei einem Dokument im Hypertextformat, wie es das Subjonctif-Lernprogramm ist, besteht die Gefahr, daß der Benutzer den Überblick verliert und das Gefühl hat, sich im Hypertext zu verirren. Ich habe versucht, dieses Orientierungsproblem zu vermeiden, indem ich im Abschnitt “Hinweise zur Programmbenützung“ die Struktur des Programms erklärt habe. Außerdem bietet das Programm in diesem Abschnitt einen Lernwegvorschlag an, um den Lernenden durch das Programm zu führen. Dieser Vorschlag einer bestimmten Lernreihenfolge orientiert sich an den in Abschnitt 1.5 der vorliegenden Arbeit erarbeiteten Richtlinien für die didaktische Vermittlung des Subjonctif. Folgende Abbildung zeigt den Programmabschnitt “Hinweise zur Programmbenützung“.

## Hinweise zur Programmbenützung

Hier findest Du wichtige Informationen zu den untenstehenden Themen. Klick einfach mit der Maus auf einen der Verweise, und Du kommst direkt zum entsprechenden Textabschnitt. Du kannst Dich natürlich auch mit der Scrollbar am rechten Bildschirmrand in diesem Dokument bewegen.

- [Programmstruktur und Bildschirmaufbau](#)
- [Wie lerne ich mit diesem Programm?](#)
- [Das Prinzip der Übungen](#)
- [Die Handhabung der Tondateien](#)
- [Wie beende ich dieses Programm?](#)

### ↑ ↓ Programmstruktur und Bildschirmaufbau

Dieses Programm besteht aus fünf großen Kapiteln: "Startseite", "Formen", "Gebrauch", "Zeitenfolge", "Abschlußkontrolle". In der Titelleiste des Programms sind die Kapitelüberschriften, die zugleich Verweise zu diesen Kapiteln sind, ständig sichtbar. Verweise erkennst Du immer daran, daß sie unterstrichen sind.

Klickst Du einen dieser Verweise an, kommst Du zum entsprechenden Kapitel. Das erkennst Du daran, daß die Kapitelüberschrift und die Verweise zu den einzelnen Abschnitten des Kapitels im Menü links oben angezeigt werden. Beim Anklicken eines dieser Verweise gelangst Du zu den entsprechenden Bildschirmseiten, was Du wiederum daran erkennst, daß der Titel des Abschnitts im Menü links unten angezeigt wird.

Hat ein Abschnitt noch Unterabschnitte, werden auch diese als Verweise im Menü links unten angezeigt. Innerhalb der einzelnen Seiten kannst Du Dich mit Verweisen, falls vorhanden, und mit den am Seitenrand befindlichen Scrollbars bewegen. Außerdem befinden sich auf größeren Seiten kleine Pfeile neben den Unterüberschriften und am Ende des Dokuments. Wenn Du auf einen Pfeil, der nach oben zeigt, klickst, kommst Du zum Anfang des Dokuments, und ein Pfeil nach unten bringt Dich immer zur nächsten Unterüberschrift. Manchmal bringen Dich Verweise auf einer Seite auch zu anderen, inhaltlich verwandten, Seiten.

Dem oben beschriebenen Bildschirmaufbau entsprechen alle Kapitel außer der Abschlußkontrolle. Da dieses Kapitel weder mehrere Abschnitte noch Unterabschnitte hat, besteht es lediglich aus der Titelleiste und aus einer Hauptseite.

### ↑ ↓ Wie lerne ich mit diesem Programm?

Von den fünf Kapiteln dieses Programms sind nur "Formen", "Gebrauch" und "Zeitenfolge" richtige Lernkapitel. "Startseite" ist lediglich eine Einführung in das Programm und "Abschlußkontrolle" nur eine Art Test. Das schwierigste und längste Kapitel ist der Gebrauch des Subjonctif. Die Formen und die Zeitenfolge des Subjonctif sind hingegen eher einfach und kurz. Die Abschnitte der drei Lernkapitel bestehen meist aus Grammatikerklärungen und dazugehörigen Übungen, die eine Lerneinheit bilden, das heißt, nach Durcharbeiten einer Grammatikeinheit sollten zur Festigung die Übungen dazu gemacht werden.

Da dieses Programm sich an fortgeschrittene Französischlernende wendet, ist es wahrscheinlich, daß sie den Subjonctif zumindest teilweise schon beherrschen. Darum ist es natürlich möglich, sich die bestimmten Informationen, die man noch benötigt, gezielt herauszusuchen, die dazugehörige Grammatikerklärung zu lernen und die Übungen dazu zu machen.

Für Lernende, die jedoch das ganze Programm durcharbeiten möchten, gibt es hier folgende Hinweise: Als Grundlage für den komplexen Bereich des Gebrauchs des Subjonctif sollten zuerst noch einmal die Formen des Subjonctif gelernt und geübt werden, und zwar am besten in der Reihenfolge, in der sie im Programm angegeben werden. Wenn die Formen kein Problem mehr sind, kann man zum Gebrauch übergehen. Auch dort sind die Abschnitte und Unterabschnitte in einer bestimmten Reihenfolge vorgegeben, die sich zum Lernen eignet. Die Zeitenfolge ist ein kleines Kapitel, das wahlweise gleich nach den Formen oder auch nach dem Gebrauch des Subjonctif gelernt werden kann. Innerhalb dieses Kapitels gehst Du am besten auch nach der angegebenen Reihenfolge vor.

Versuch nicht, das ganze Programm auf einmal durchzuarbeiten, denn der Subjonctif ist nicht nur ein schwieriger, sondern auch ein großer Bereich der französischen Grammatik! Teile Dir das Programm am besten nach Deinen Bedürfnissen in Lerneinheiten auf und arbeite diese dann Schritt für Schritt durch!

## ↑ ↓ Das Prinzip der Übungen

Wie der Name schon sagt, sind Übungen zum Üben da und nicht zum Testen. Sie sind ein wichtiger Teil des Lernprozesses. Darum gibt es kein Fehlerzählen und keine Benotungen der Übungen. In diesem Sinne ist es auch bei allen Übungen jederzeit möglich, die Lösung abzurufen. Bei vielen Übungen gibt es Hilfestellungen, wenn man Schwierigkeiten hat, die Lösung zu finden. Du hast jederzeit die Möglichkeit, Deine Eingaben auszubessern. Die meisten Rückmeldungen des Computers geben eine Erklärung, warum eine Lösung richtig oder falsch ist. (Wichtig: Damit das Programm Deine Eingaben richtig auswerten kann, gib bitte bei den Einsetzübungen keine überflüssigen Leerzeichen ein!)

Auf jeden Fall solltest Du wissen: Du wirst nicht getestet, also brauchst Du auch nicht herumzuraten. Wenn Du die Lösung nicht weißt, kein Problem! Dann läßt Du Dir eine Hilfestellung geben, wenn die Möglichkeit besteht, oder Du schaust Dir nochmal die Grammatik dazu an, oder Du rufst auch einfach mal die richtige Lösung ab, denn auch dadurch kann man lernen!

Wenn Du mitten in einer Übung bist und zwischen Übung und Grammatikerklärung hin- und herspringst, dann mußt Du folgendes unbedingt beachten: Sobald Du auf den Verweis zur Übung im Menü links unten klickst, wird die Seite mit der Übung neu, das heißt ohne Deine Eingaben, geladen. Das bedeutet, wenn Du möchtest, daß die Übungsteile, die Du schon gemacht hast, so bestehen bleiben, mußt Du mit dem "Backbutton" des Browsers zur Übung zurückspringen!

Wenn das Programm neu gestartet wird, werden übrigens immer alle Lernereingaben gelöscht sein, weil alles neu geladen wird. Willst Du etwas dauerhaft aufbehalten, ist es am besten, Du druckst es mit dem "Printbutton" des Browsers aus! Das gilt auch für Grammatikerklärungen, die Du ohne Bildschirm auf dem Papier lesen und lernen möchtest.

## ↑ ↓ Die Handhabung der Tondateien

Die Grammatikbeispiele und die Übungssätze kann man nicht nur lesen, sondern auch hören! Durch Klicken auf den entsprechenden Button erscheint ein kleines Fenster am Bildschirm, und das Hörbeispiel wird abgespielt. In dem kleinen Fenster befinden sich ein Stopknopf, ein Playknopf, ein Pausenknopf und ein Lautstärkenregler. Damit kannst Du per Mausclick bestimmen, ob Du das Beispiel nochmal hören willst, nur Teile daraus hören willst, es lauter oder leiser hören willst. Wenn Du mit dem Hörbeispiel fertig gearbeitet hast, solltest Du das kleine Fenster durch Klicken auf das x in seiner rechten oberen Ecke schließen. Sonst bleibt es nämlich im Hintergrund offen, und irgendwann, nachdem Du mehrere Hörbeispiele gehört hast, hast Du unzählige offene Fenster! (Diese Beschreibung des Audiofensters bezieht sich auf den Netscape Navigator. Je nach Browser variiert das Aussehen dieses Fensters etwas. Die Grundfunktionen bleiben aber die gleichen.)

## ↑ Wie beende ich dieses Programm?

Dieses Programm funktioniert wie eine Internet-Seite. Du kannst es also ganz einfach beenden, indem Du zu einer anderen Internet-Adresse wechselst oder indem Du den Browser schließt.

**Und nun viel Spaß und Erfolg mit dem Subjonctif!**

Abbildung 27: Die Hinweise zur Programmbenützung

Im Programm ist eine gute Benutzerführung auch dadurch gegeben, daß Verweise und Überschriften immer thematisch sind, das heißt, daß sie das Thema des Abschnitts, zu dem sie gehören, angeben. (Die kleinen Pfeile, die als Navigationshilfen innerhalb einzelner Seiten dienen, und deren Funktion und Handhabung in den Hinweisen zur Programmbenützung erklärt wird, rechne ich nicht zu den Verweisen in diesem Sinne.) Im folgenden Beispiel geben die Verweise in den Menüs deutlich an, was auf den Seiten, zu denen sie führen, behandelt wird.

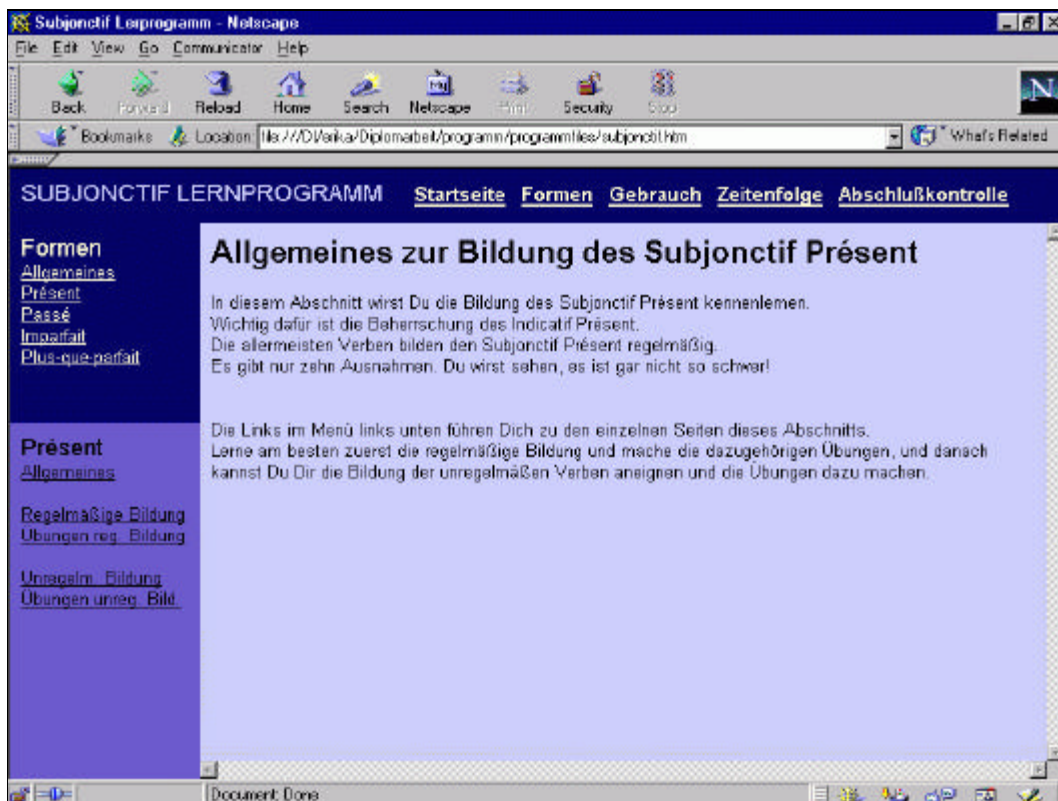


Abbildung 28: Beispiele von thematischen Verweisen

### 3.4.6 Benutzerfreundliche Oberfläche

Die Forderung nach einer intuitiv erfaßbaren Benutzeroberfläche habe ich zu erfüllen versucht, indem ich eine möglichst transparente Bildschirmgestaltung gewählt habe. Das heißt, die Programmstruktur wird auf dem Bildschirm bis zu einem gewissen Grad sichtbar. Die ständige Sichtbarkeit der Kopfleiste mit den Verweisen zu den fünf Hauptteilen des Programms und die Anzeige der jeweils

aktuellen Abschnitte und Unterabschnitte in den Menüs auf der linken Bildschirmseite ermöglichen ein Verständnis der Programmstruktur und damit ein leichtes Navigieren im Programm.

Die einzelnen Schaltflächen oder 'Buttons' des Programms sind immer selbsterklärend, weil ihre Beschriftung ihre Funktion genau angibt. Die Programmsteuerung ist dadurch sehr einfach.

Die Farbgestaltung der Programmseiten beschränkt sich auf wenige und ruhige Blautöne als Hintergrundfarben, die als Lernhintergrund nicht stören. Lernstoffteile, die einen besonderen Status haben, wie Grammatikbeispiele und Informationen, die besonders beachtet werden müssen, sind mit anderen Farben, nämlich gelb bzw. violett, hinterlegt. Die Signalfarben rot und grün werden nur für Richtig- bzw. Falschrückmeldungen verwendet. Informationsfenster, wie Hilfestellungs- oder Lösungsfenster, haben einen neutralen grauen Hintergrund. Zu starke und zu viele Farben auf einmal habe ich bei der Bildschirmgestaltung vermieden, damit ein aus dieser Hinsicht ungestörtes Lernen möglich ist.



## Schlußbemerkung

Die Entwicklung eines interaktiven Lernprogramms für den französischen Subjonctif hat sich als sehr aufwendige und ebenso interessante Arbeit herausgestellt. Die gründliche Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und mit den didaktischen Nutzungsmöglichkeiten des Computers haben sich als unabdingbare Voraussetzungen für die Realisierung eines guten Lernprogramms erwiesen.

Ich glaube sagen zu können, daß das interaktive Lernprogramm für den französischen Subjonctif, das als praktischer Teil dieser Diplomarbeit entstanden ist, eine brauchbare Lernhilfe darstellt. Die zukünftigen Benutzer des Programms mögen jedoch gnädig sein und bedenken, daß dieses Programm als zeitlich begrenztes Projekt einer einzelnen Studentin entstanden ist und deshalb natürlich immer noch in alle Richtungen ausbaufähig ist.

Ich habe bei der Erstellung meines Lernprogramms großen Wert auf eine gute Interaktionsstruktur und sinnvolle Multimediaeffekte gelegt. Es bleibt zu hoffen, daß die Lehr- und Lernmittelindustrie diese besonderen Möglichkeiten des Lernmediums Computer in Zukunft noch mehr nutzen wird. Oberflächlich äußerst attraktive Programme, die aber nicht in die echten Schwierigkeiten des Lernstoffs vordringen und keine wirkliche Interaktion mit dem Lernenden zulassen, sind zu vermeiden. Multimedialität sollte immer dem Lernziel eines Lernprogramms dienen und nicht nur der Erhöhung seiner Verkaufszahlen. Das Hauptziel von Lernprogrammen sollte stets eine Erleichterung des Lernens durch individuelle Anpassung an den Lernenden sein, und dieses Ziel erreicht man nur durch eine tiefgehende, wenn auch kommerziell nicht so zugkräftige, Interaktionsstruktur.



# Résumé en langue française

## Introduction

Le subjonctif français est un phénomène grammatical très complexe qui pose des problèmes considérables aux apprenants de français de langue maternelle allemande, car il est difficile de comprendre vraiment la fonction de ce mode verbal. À cause de ces difficultés, l'idée est née de produire un didacticiel qui offre une vue d'ensemble du subjonctif, aidant les étudiants avancés de la langue française à le comprendre et à l'employer correctement. Le didacticiel s'adresse surtout aux lycéens des deux dernières années avant le baccalauréat. J'ai choisi l'ordinateur comme moyen didactique parce que ses capacités techniques, surtout la faculté d'une bonne interaction entre le didacticiel et l'élève, tiennent compte de la complexité et la difficulté du subjonctif.

Le premier et le deuxième chapitre de ce mémoire de maîtrise forment le fondement théorique du didacticiel. Le premier chapitre aborde la matière d'enseignement, à savoir le subjonctif et ses difficultés, et le deuxième chapitre traite de l'emploi approprié des possibilités techniques et didactiques de l'ordinateur. Le troisième chapitre consiste en une description du didacticiel. Le didacticiel pour le subjonctif est joint à ce travail sur un cédérom.

## La matière d'enseignement: le subjonctif et ses difficultés

La matière d'enseignement du subjonctif consiste en trois grandes parties: les formes du subjonctif, l'emploi du subjonctif et la concordance des temps du subjonctif. Pour des raisons pratiques, notamment le manque de temps, au lycée on ne peut pas enseigner toutes les facettes du subjonctif. Il est donc nécessaire de se concentrer sur les aspects les plus importants, à savoir les plus fréquents dans la langue ordinaire.

En ce qui concerne les formes du subjonctif, le subjonctif présent doit absolument être appris: ses formes régulières et de même ses formes irrégulières qui sont aussi

très fréquentes. Apprendre les formes du subjonctif présent doit être un des premiers pas dans l'enseignement du subjonctif. Le subjonctif présent peut poser quelques difficultés aux élèves, par exemple les différences de radical entre la première et la deuxième personne du pluriel et les autres personnes, et aussi l'existence de personnes homophones mais pas homographes. Il est donc important d'expliquer les formes d'une manière très claire, en citant les finales et les règles de dérivation pour les radicales, et en présentant les paradigmes dans des tableaux de conjugaison. Afin que l'élève obtienne dans la communication un degré d'automatisation et de spontanéité très haut, il est nécessaire de présenter les formes soit dans la forme écrite soit dans la forme auditive. À côté d'un traitement de formes isolé, les exercices pratiques doivent aussi offrir un traitement de formes intégré dans des phrases. Pour apprendre soit l'orthographe soit la prononciation des formes du subjonctif, les exercices doivent être écrits et oraux.

Le subjonctif imparfait n'est employé que dans la langue littéraire. Ainsi, une connaissance active de cette forme n'est pas nécessaire pour des lycéens. Pour une connaissance réceptive, une brève présentation de la formation du subjonctif imparfait, incluant une référence à la formation apparentée du passé simple, suffit complètement. À cause de son insignifiance relative dans la communication quotidienne, le subjonctif imparfait devrait être un des derniers éléments de matière d'enseignement du subjonctif.

Parmi les temps composés du subjonctif, à savoir le subjonctif passé, le subjonctif plus-que-parfait, le subjonctif passé surcomposé et le subjonctif plus-que-parfait surcomposé, ce n'est que le passé composé qui est vraiment important pour des lycéens. Sa formation doit être expliquée clairement et pratiquée dans des exercices écrits et oraux. Le subjonctif plus-que-parfait et le subjonctif plus-que-parfait surcomposé s'emploient exclusivement dans la langue littéraire. Comme le subjonctif passé surcomposé, ils peuvent être compris de manière passive. Leur connaissance active n'est pas nécessaire pour des lycéens.

L'emploi du subjonctif est un domaine très compliqué qui doit être abordé du côté sémantique et du côté syntaxique. Au début, il est très important d'expliquer avec

des mots généraux la valeur fondamentale du subjonctif. Il “indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s’engage pas sur la réalité du fait. Il apparaît le plus souvent comme prédicat de proposition (...) mais il s’emploie aussi comme prédicat de phrase (...)” (Grevisse 1993: 1265). Une déclaration si générale n’égale pas une description exacte de l’emploi du subjonctif, mais elle offre une première orientation permettant aux élèves de saisir fondamentalement la fonction de ce mode verbal et de comprendre mieux ses emplois concrets. Toutes les explications doivent absolument être illustrées par des exemples.

L’emploi du subjonctif dans les phrases indépendantes est plutôt rare. Pour des lycéens, il suffit de savoir que le subjonctif dans ces cas-là a la fonction d’une sorte d’impératif pour la troisième personne. Il y a quelques phrases fixes qui ont une certaine importance pour des lycéens car elles sont plutôt fréquentes dans la langue commune, parmi lesquelles *Vive les vacances!* ou *Dieu soit loué!*. Cet emploi du subjonctif fait partie de la matière d’enseignement pour des lycéens, mais il n’est pas de première importance et ainsi ne doit pas être appris au début.

L’emploi du subjonctif dans les propositions dépendantes est beaucoup plus important que celui dans les phrases indépendantes. Le subjonctif s’emploie dans certaines propositions relatives et dans certaines propositions conjonctives. En ce qui concerne les propositions relatives, le subjonctif est utilisé quand la relative indique quelque chose d’indéterminé qui est désiré ou incertain, et quand la relative suit une expression superlative. Pour la présentation didactique, il est nécessaire de donner des explications très claires en utilisant beaucoup d’exemples afin que l’élève comprenne les nuances sémantiques responsables de l’emploi du subjonctif.

L’emploi du subjonctif dans les propositions conjonctives est le domaine le plus complexe et le plus important du subjonctif. À côté des formes du subjonctif présent, cet emploi doit donc être un des premiers pas dans l’enseignement du subjonctif. La plupart des propositions conjonctives sont celles introduites par la conjonction *que*. Dans ce type de proposition, on met le subjonctif quand la principale exprime une sorte de volonté, un jugement ou une incertitude. L’autre

groupe de propositions conjonctives est formé par certaines conjonctions ou locutions conjonctives autres que la conjonction *que*, par exemple la conjonction finale *afin que* et la conjonction concessive *bien que*. Dans les propositions conjonctives, les différentes conditions sémantiques et syntaxiques qui exigent le subjonctif sont très nombreuses. Donc, apprendre l'emploi du subjonctif dans les propositions conjonctives nécessite beaucoup de temps et de nombreux exercices. Dans la présentation didactique il est essentiel de donner soit des informations générales sur la sémantique des expressions qui exigent le subjonctif, soit des énumérations concrètes de ces expressions. Un problème spécial est posé par des expressions qui ont plusieurs significations, par exemple le verbe *comprendre* ou la conjonction *de manière que*. Une difficulté très importante est le verbe *espérer*, qui exige l'indicatif bien qu'il semble être un verbe qui exprime un désir. Ces expressions difficiles nécessitent des explications et des exercices particuliers. Bien sûr, pour des lycéens, une connaissance des expressions fréquentes, qui sont importantes pour la communication quotidienne, suffit. Un traitement détaillé de tous les cas particuliers du subjonctif dans les propositions conjonctives serait trop troublant.

La concordance des temps est importante pour le subjonctif parce que ce mode apparaît le plus souvent dans des propositions dépendantes. Le subjonctif possède deux systèmes différents de concordance des temps, celui de la langue ordinaire et celui de la langue littéraire. Dans la langue ordinaire la concordance des temps est très simple: sans égard au temps du verbe principal, le subjonctif présent s'emploie dans la subordonnée pour indiquer la simultanéité et la postériorité, et le subjonctif passé s'emploie pour exprimer l'antériorité. La concordance des temps de la langue littéraire est plus complète: après un verbe principal dans un temps du passé, dans la subordonnée s'emploient le subjonctif imparfait pour exprimer la simultanéité et la postériorité, et le subjonctif plus-que-parfait pour exprimer l'antériorité. La concordance des temps étant plutôt importante dans la communication quotidienne, elle devrait être apprise peu de temps après les formes du subjonctif présent et passé et l'emploi du subjonctif dans les subordonnées. Pour des lycéens, la connaissance de la concordance des temps de

la langue ordinaire est suffisante. Une connaissance active de celle de la langue littéraire n'est pas nécessaire.

### **Les principes (didactiques) pour la production de didacticiels**

En utilisant des didacticiels on n'envisage pas de remplacement des enseignants par des ordinateurs. Un didacticiel doit plutôt être considéré comme un instrument qui sert à des études individuelles. La fonction des didacticiels est tout d'abord complémentaire. Comme moyen didactique, l'ordinateur offre des qualités techniques qui le détachent des autres moyens didactiques. Il est nécessaire de profiter de ces possibilités d'une manière didactique appropriée.

Une des capacités de l'ordinateur est le multimédia, à savoir la technologie intégrant sur un seul support électronique des données multiples, comme son, texte, images fixes et images animées. Un enseignement multimédia offre la possibilité d'apprendre une matière en utilisant plusieurs canaux. Apprendre quelque chose se fait plus effectivement si sa présentation didactique inclut par exemple des images et du son à côté du texte écrit, car les perceptions visuelles et auditives se renforcent les unes les autres. L'intégration de toutes ces présentations médiales sur un seul support digital rend leur maniement très simple. Par exemple, il ne pose pas de problèmes de viser, d'isoler et de réécouter un certain extrait de son. Étant donné les hauts frais de fabrication d'éléments multimédias, il est inévitable de réfléchir profondément sur la fonction didactique de chaque élément multimédia qu'on veut intégrer dans un didacticiel.

La capacité didactique la plus importante de l'ordinateur est l'interactivité, à savoir une activité de dialogue entre l'utilisateur du didacticiel et l'ordinateur. Il ne s'agit pas seulement des commandes que l'élève donne au logiciel et que le logiciel exécute, mais il s'agit d'une disposition de réactions différenciées programmée d'avance par l'auteur du didacticiel. Par conséquent, chaque action de l'élève entraîne une réaction adéquate de la part du didacticiel. Par exemple, si l'élève fait une faute dans un exercice, le logiciel procure une réponse communicant à l'élève la nature de sa faute et/ou une proposition pour la

démarche consécutive la plus appropriée. La création d'une bonne interactivité exige beaucoup de travail du programmeur, parce qu'il faut anticiper les actions plausibles de l'élève. L'interactivité est la qualité la plus importante d'un didacticiel car elle permet des études individuelles très efficaces.

L'individualité d'un didacticiel, à savoir la faculté de s'adapter d'une manière optimale à un utilisateur particulier, est liée à l'interactivité. À côté des réactions interactives adaptées à l'élève, c'est aussi l'organisation structurale d'un didacticiel qui permet une adaptation idéale. La structure d'un didacticiel est souvent une structure hypertexte. Chaque étudiant a des connaissances et des problèmes individuels. L'hypertexte permet à l'étudiant de parcourir sa propre route d'information dans la structure ramifiée du didacticiel. Il y a aussi d'autres qualités qu'un didacticiel doit posséder pour être un moyen didactique idéal pour l'apprentissage individuel: objectivité, patience infinie et adaptation optimale au rythme d'apprentissage personnel de l'étudiant.

D'un côté, un programme hypertexte garantit un haut degré d'individualité, ce qui est primordial pour un bon didacticiel. De l'autre, le format hypertexte peut faire craindre que l'élève se perde dans la structure complexe des informations. Pour éviter cette désorientation démotivante, un didacticiel doit guider l'utilisateur, à savoir lui offrir des informations sur le maniement pratique du programme, lui donner un aperçu de l'organisation du didacticiel, lui proposer un avancement didactique, etc.

Apprendre une matière en utilisant un didacticiel n'égale pas l'utilisation d'un 'ludiciel'. Apprendre quelque chose signifie travailler durement! Le processus d'apprentissage consiste en plusieurs parties: un élève doit percevoir, concevoir, employer, et réviser la matière afin de la posséder vraiment. Un bon didacticiel doit tenir compte de chaque partie du processus d'apprentissage en offrant une présentation didactique très claire, différents types d'exercices, et la possibilité de repasser la matière d'enseignement plusieurs fois.

Un autre élément très important d'un didacticiel est l'interface entre l'ordinateur et l'utilisateur, à savoir l'écran sur lequel apparaît la partie visuelle du didacticiel, et par lequel l'utilisateur peut commander le logiciel. Pour permettre des études efficaces, l'interface d'un didacticiel doit être conviviale et plaisante à utiliser. Les fonctions des différentes parties de l'écran, par exemple des boutons et des pictogrammes, doivent être claires. Bref, il faut que l'interface soit intuitivement compréhensible.

Pour qu'un didacticiel puisse atteindre son but, il est nécessaire que son utilisateur potentiel reçoive d'avance certaines informations sur le didacticiel, par exemple en les lisant sur la boîte du cédérom. Il s'agit des indications suivantes: objectif didactique, groupe ciblé, conditions préalables nécessaires pour ce didacticiel, caractéristiques techniques exigées de l'ordinateur, et installation du didacticiel sur l'ordinateur.

En résumant les principes pour la production de didacticiels, il faut souligner qu'un bon didacticiel doit permettre un apprentissage aussi effectif et agréable que possible. Un étudiant potentiellement motivé ne doit surtout pas être démotivé par un didacticiel mal réalisé.

### **Description du didacticiel pour le subjonctif**

Dans le cadre de ce mémoire de maîtrise, j'ai produit un didacticiel dont l'objectif est une profonde compréhension du subjonctif et, par conséquent, une sûreté dans l'emploi correct de ce mode verbal. Le groupe ciblé: des lycéens de langue maternelle allemande des deux dernières années avant le baccalauréat, qui connaissent déjà les formes et les emplois les plus fréquents du subjonctif. Le didacticiel offre une vue d'ensemble du subjonctif avec des explications grammaticales détaillées et beaucoup d'exercices interactifs. Le didacticiel étant un document HTML, il nécessite un navigateur qui peut afficher des frames ('cadres') et qui est capable d'interpréter le langage JavaScript dès sa version 1.1. L'affichage des pages du logiciel est idéal pour un écran 800x600. Pour utiliser le didacticiel, il ne faut qu'insérer le cédérom dans le lecteur et puis lancer le logiciel

en double-cliquant sur le fichier “subjonctif.htm“. Bien sûr, toutes ces informations essentielles se trouvent aussi sur la boîte du cédérom.

Le didacticiel consiste en cinq parties principales: une page d'accueil, un chapitre sur les formes du subjonctif, un chapitre sur ses emplois, un chapitre traitant la concordance des temps du subjonctif, et un contrôle final. Sur la page d'accueil l'utilisateur trouve des informations générales sur le didacticiel et des indications sur l'utilisation du didacticiel. Les trois chapitres sur les formes, l'emploi et la concordance des temps du subjonctif offrent des explications grammaticales détaillées et différents types d'exercices interactifs. Le contrôle final informe l'élève sur son niveau de compétence du subjonctif et lui donne la possibilité de réviser les éléments grammaticaux qui lui posent encore des problèmes.

Au cours de la préparation et de la programmation du didacticiel j'ai essayé de suivre les principes (didactiques) pour la production de didacticiels: tenir compte du processus d'apprentissage, utiliser les éléments multimédias d'une manière didactique appropriée, élaborer une bonne interactivité, rendre possible une adaptation optimale à l'utilisateur individuel, éviter la désorientation de l'élève, et créer une interface conviviale.

Pour tenir compte du processus d'apprentissage, j'ai partagé la matière d'enseignement en de petites unités que l'on apprend une par une. À chacune de ces unités grammaticales correspond une unité d'exercices qui permet l'élaboration pratique de la matière. Dans ces exercices, le logiciel offre des réponses interactives qui rendent possible la révision systématique des éléments posant problème à l'élève. Il y a différents types d'exercices afin de rendre l'apprentissage plus varié. Le contrôle final combine l'évaluation des connaissances de l'élève avec la révision de la matière d'enseignement.

Les effets multimédias de mon didacticiel sont plutôt simples. Ils sont limités à la présentation visuelle et en même temps auditive des phrases exemplaires dans les unités grammaticales et des phrases dans les exercices. Une femme et un homme de langue maternelle française fournissent la prononciation modèle d'environ 400



phrases auditives. En cliquant sur un bouton qui se trouve près de la phrase écrite, l'utilisateur peut entendre cette phrase. Cette présentation audiovisuelle aide l'étudiant à obtenir un haut degré de spontanéité dans l'emploi du subjonctif, ce qui est primordial pour la communication quotidienne.

L'interactivité est la qualité didactique la plus importante du didacticiel pour le subjonctif. Elle se manifeste surtout dans les réactions interactives du logiciel aux activités de l'utilisateur dans les exercices. Le degré d'interactivité varie selon le but des exercices. Alors que dans les 'exercices pour apprendre' les réponses du didacticiel traitent les entrées de l'utilisateur d'une manière très détaillée, l'interactivité des 'exercices pour répéter' n'est pas aussi profonde. Un élément très important dans l'interaction entre l'ordinateur et l'étudiant est une sorte d'assistance que le didacticiel offre dans beaucoup d'exercices. Si l'étudiant a des difficultés avec un exercice, il peut appeler une aide spéciale lui donnant un premier indice sur le problème sans lui révéler la solution. Bien sûr, il est aussi possible de regarder la solution de l'exercice.

Dans le didacticiel pour le subjonctif, une adaptation optimale à l'étudiant individuel est assurée, non seulement à cause de son interactivité, mais aussi à cause de sa structure hypertexte. L'entrelacement des pages dont le contenu est lié, permet à l'élève de parcourir son propre chemin d'information, selon ses propres connaissances. Un exemple de cette individualité du didacticiel est le contrôle final qui renvoie l'élève aux unités grammaticales qui lui expliquent ses problèmes.

Pour éviter la désorientation de l'étudiant dans l'hypertexte, j'ai expliqué la structure du didacticiel dans les indications sur l'utilisation. En outre, le didacticiel propose à l'élève un 'parcours d'apprentissage' pour le guider à travers le logiciel. Afin de faciliter la navigation dans le didacticiel, les liens hypertextes sont toujours transparents, c'est-à-dire que le nom de chaque lien indique clairement le sujet de la page à laquelle ce lien mène.

Pour créer une interface conviviale et plaisante à utiliser, je l'ai modelée de la façon suivante. Premièrement, j'ai rendu la structure du didacticiel partiellement visible en divisant l'écran en quatre zones: l'en-tête qui montre les liens aux cinq grandes parties du didacticiel et qui est affiché en permanence, les deux menus de navigation au côté gauche de l'écran affichant les sommaires des sections actuelles, et l'espace principal qui affiche la page actuelle. Deuxièmement, les fonctions de différents boutons du didacticiel sont évidentes, car leurs inscriptions les indiquent exactement. La commande du didacticiel est donc très simple. Troisièmement, j'ai évité d'utiliser trop de couleurs et aussi des couleurs trop intensives pour ne pas troubler les yeux de l'étudiant et pour assurer une interface non seulement plaisante à utiliser mais aussi plaisante à regarder.

## **Conclusion**

Produire un didacticiel interactif pour le subjonctif français est un travail très intéressant et complexe, parce qu'il exige de multiples activités de l'auteur. L'analyse fondamentale de la matière d'enseignement et l'examen critique des capacités didactiques de l'ordinateur se sont révélés être deux conditions essentielles pour un bon didacticiel.

J'ose dire que le didacticiel que j'ai réalisé dans le cadre de ce mémoire de maîtrise est un moyen didactique utilisable. Néanmoins, je prie les utilisateurs futurs d'être indulgents et de ne pas oublier que ce didacticiel a été un projet ambitieux d'une seule étudiante, et qu'il est donc naturellement modulable dans toutes les directions!

Dans mon travail, le multimédia et surtout l'interactivité se sont révélés être les capacités didactiques de l'ordinateur les plus importantes. J'exprime l'espoir que, dans l'avenir, l'industrie des matériels d'enseignement profitera de plus en plus de ces possibilités techniques, et cela en employant des effets multimédias qui servent aux objectifs didactiques et non seulement au chiffre de ventes, et en élaborant une interactivité très profonde pour que le didacticiel puisse s'adapter à chaque étudiant de façon optimale.

## Bibliographie

- Aumeunier, E., D. Zevaco. 1937. *Grammaire française et exercices. Classe de sixième*. Paris: Hachette.
- Aumeunier, E., D. Zevaco, A. Fourot. 1937. *Grammaire française et exercices. Classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>*. Paris: Hachette.
- Barnoud, Catherine & Évelyne Sirejols. 1992. *Grammaire. Entraînez-vous. Exercices 2. Niveau intermédiaire*. Paris: CLE International.
- Baylon, Christian & Paul Fabre. <sup>2</sup>1978. *Grammaire systématique de la langue française*. Paris: Nathan.
- Beaujeu, C.-M. et. al.. 1991. *Grammaire. Cours de Civilisation française de la Sorbonne. 350 exercices. Niveau supérieur II*. Paris: Hachette (FLE, Vanves)
- Béchade, Hervé-D.. 1994. *Grammaire française*. Paris: Presses Univ. de France.
- Bescherelle. 1989. *Pratique de la conjugaison. Plus de 150 exercices. 6<sup>e</sup> /5<sup>e</sup>*. Les cahiers Bescherelle. Paris: Hatier.
- Brücher, Karl H.. 1994. "Zur Leistungsfähigkeit und Verwendbarkeit von Autorenprogrammen in CALL". In: Fechner, Jürgen (ed.). 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. 115-127.
- Cadiot-Cueilleron, J. et. al.. 1992. *Grammaire. Cours de Civilisation française de la Sorbonne. 350 exercices. Niveau supérieur I*. Paris: Hachette (FLE, Vanves)
- Capelle, Guy & Noëlle Gidon. 1995. *Le Nouvel Espaces I. Méthode de français*. Paris: Hachette Livre (FLE, Vanves).
- Capelle, Guy & Noëlle Gidon. 1995. *Le Nouvel Espaces I. Cahier d'exercices*. Paris: Hachette Livre (FLE, Vanves).
- Capelle, Guy & Noëlle Gidon. 1995. *Le Nouvel Espaces I. Guide pédagogique*. Paris: Hachette Livre (FLE, Vanves).
- Capelle, G., M. Cavalli, N. Gidon. 1994. *Fréquence jeunes 2. Méthode de français*. Paris: Hachette (FLE, Vanves)
- Cellard, Jacques. 1996. *Le subjonctif. Comment l'écrire? - quand l'employer?* Entre guillemets, Duculot.
- Cohen, Marcel. 1965. *Le subjonctif en français contemporain*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.

Confais, Jean-Paul. <sup>2</sup>1980. *Grammaire explicative. Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

*Cours 1266: Nouvelles technologies et didactique des langues vivantes*. URL: <http://users.otenet.gr/~delhay/c1266.html>

Dominique, Philippe, Chantal Plum, Adriana Santomauro. 1985. *Sans frontières 3. Exercices complémentaires*. Paris: CLE International.

Eisl, Margit & Christine Luner. 1989. *Tour d'horizon 2. Lehrbuch*. Wien: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch VNS.

Eisl, Margit & Christine Luner. 1997. *Tour d'horizon 2000 2. Lehrbuch*. Wien: Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch VNS.

Eluerd, Roland. 1992. *Langue et Littérature. Grammaire, communication, techniques littéraires*. Maxéville: Nathan.

Erdle-Hähner, Rita et. al. (ed.). 1983. *Études françaises 2. Cours Intensif*. Wien: Österreichischer Bundesverlag ÖBV.

Fechner, Jürgen (ed.). 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Fischer, Erwin. 1998. *Der Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Französisch- und Italienischunterrichts*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Frontier, Alain. 1997. *La grammaire du français*. Paris: Berlin.

Giradet, Jacky & Jean-Marie Cridlig. 1996. *Panorama de la langue française 1*. Paris: CLE International.

Giradet, Jacky. & Jean-Marie Cridlig. 1996. *Panorama de la langue française 2*. Paris: CLE International.

Giradet, Jacky. & Jean-Louis Frérot. 1996. *Panorama de la langue française 3*. Paris: CLE International.

Götz, Manfred et. al. (ed.). 1989. *À bientôt 2. Französisch für Fortgeschrittene. Lehrbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Götz, Manfred et. al. (ed.). 1989. *À bientôt 2. Französisch für Fortgeschrittene. Arbeitsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Götz, Manfred et. al. (ed.). 1989. *À bientôt 2. Französisch für Fortgeschrittene. Lösungsheft*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Grevisse, Maurice. <sup>13</sup>1993. *Le bon usage. Grammaire française*. Refondue par André Goosse. Paris: Duculot

Gutsche, Brigitte. 1998. *Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht* URL: [http://www2.be.schule.de/bics/cif/fremdspr/comp\\_eins.htm#1](http://www2.be.schule.de/bics/cif/fremdspr/comp_eins.htm#1). BICS c/o Landesbildstelle Berlin.

Hanse. <sup>3</sup>1994. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*. (établi avec la collaboration de Daniel Blampain). Louvain-la-Neuve: DeBoeck Duculot.

Hanse, Joseph. 1965. *La valeur modale du subjonctif*. Bruxelles: Palais des académies.

Havu, Eva. 1996. *De l'emploi du subjonctif passé*. Helsinki: Soumalainen Tiedeakatemia.

Hawkins, Roger, Marie-Noëlle Lamy, Richard Towell. 1997. *Practising French Grammar. A Workbook*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Imbs, Paul. 1993. *Le subjonctif en français moderne*. Strasbourg: Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg.

Issing, Ludwig & Paul Klimsa (ed.). 1995. *Informationen und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.

Job, B. & B. Mis. 1983. *Comment dire? Exercices de grammaire auto-correctifs*. Paris: CLE International.

Kampers-Mahne, Brigitte. 1991. *L'opposition subjonctif/indicatif dans les relatives*. Amsterdam, Atlanta: Éditions Rodopi B. V..

Klein, Hans-Wilhelm & Hartmut Kleineidam. 1983. *Grammatik des heutigen Französisch. Für Schule und Studium*. Stuttgart: Klett.

Kleineidam, Hartmut & Michel Vincent. 1988. *Praxis der französischen Grammatik. Übungen für Fortgeschrittene*. München: Max Hueber Verlag.

Kleinschrot, Robert & Dieter Maupai. 1990. *La grammaire en s'amusant. Wichtige Regeln zum Anlachen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (rororo Sprachen).

Knogler, Christian. 1989. *Entwicklung eines Kriterienkataloges zur Bewertung interaktiver Computerlernprogramme*. Diplomarbeit an der Universität Wien.

Kohnert, Marlies, Detlev Mahnert, Wolfgang Spengler. <sup>7</sup>1996. *Ça alors! Ein Grammatikübungsprogramm für Fortgeschrittene, Teil 2*. München: Mentor Verlag.

- Lang, Margaret & Isabelle Perez. 1997. *Modern French Grammar Workbook*. London & New York: Routledge.
- Löschmann, Martin. 1994. "Zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lernmitteltheorie für den Fremdsprachenunterricht durch Einsatz von Computern". In: Fechner, Jürgen (ed.). 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. 21-36.
- Lübke, Diethard. 1997. *Vorsicht Fehler. 200 typische Französisch-Fehler erkennen und vermeiden*. München: Mentor Verlag.
- Menuet, Christian. 1997. *Analytische Grammatik des Französischen. Für Deutschsprachige konzipiertes Lern- und Nachschlagewerk*. Hamburg.
- Metzeltin, Michael. 1997. *Sprachstrukturen und Denkstrukturen. Unter besonderer Berücksichtigung des romanischen Satzbaus*. Cinderella Band 3. Wien: Eigenverlag 3 Eidechsen.
- Mitschian, Haymo. *Computerunterstütztes Lernen im Fachsprachenunterricht*. URL: <http://www.zrz.tu-berlin.de/fb2/fadi/bibb.txt>.
- Münz, Stefan. 1998. *SelfHTML. HTML-Dateien selbst erstellen. Version 7.0*. URL: <http://www.teamone.de/selfhtml>.
- Pougeoise, Michel. 1996. *Dictionnaire didactique de la langue française: grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie expression et stylistique; avec la conjugaison des principaux verbes*. Paris: Colin.
- Prowaznik, Bruno. 1997. *Multimedia-Elemente in computerunterstützten Sprachlernprogrammen. Ein Beitrag zum sinnvollen Einsatz sprachpädagogischer Unterrichtsmittel*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und kulturelle Angelegenheiten.
- Prowaznik, Bruno. 1998. *Die wichtigsten Kriterien guter Sprachlernprogramme*. URL: <http://www.univie.ac.at/Germanistik/bruno/PROWLEHR.HTM/SCHWACHST.HTM>
- Raasch, Albert. 1983. *Grammatik Französisch. Grundstrukturen für die sprachliche Kommunikation*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Reumuth, Wolfgang & Otto Winkelmann. 1994. *Praktische Grammatik der französischen Sprache*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Rigault, André. 1971. *La grammaire du français parlé*. Paris: Hachette.
- Rothe, Wolfgang. 1967. *Strukturen des Konjunktivs im Französischen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Rüschhoff, Bernd & Dieter Wolff. 1997. *Fremdsprachenlernen mit dem Computer. Neue Möglichkeiten zur Förderung von Fremdsprachenkenntnissen für den Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.

Sauvageot, Aurélien. 1962. *Français écrit - français parlé*. Paris: Larousse.

Schifko, Peter. 1967. *Subjonctif und Subjuntivo. Zum Gebrauch des Konjunktivs im Französischen und Spanischen*. Wien & Stuttgart.

Seeboerger-Weichselbaum Michael. 1999. *JavaScript*. Kaarst: bhv.

Spitzner, Frieder. 1994. "Lernpsychologische Aspekte bei der Erarbeitung von Computerprogrammen für das autonome Fremdsprachenlernen". In: Fechner, Jürgen (ed.). 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt. 243-256.

Steele, Ross & Jane Zemiro. 1993. *Révisions 2. 350 exercices. Niveau moyen*. Paris: Hachette (FLE, Vanves)

Steele, Ross & Jane Zemiro. 1993. *Révisions 3. 350 exercices. Niveau avancé*. Paris: Hachette (FLE, Vanves)

Wilmet, Marc. 1997. *Grammaire critique du français*. Paris: Hachette supérieur.