universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Rolle der mündlichen Sprachkompetenz

in einem kommunikativen Französischunterricht“

Verfasserin

Petra Fuhrmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 347
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium Unterrichtsfach Französisch
Betreuerin	Univ.-Prof. Dr. Rosita Schjerve-Rindler

Ich danke…

… Univ.-Prof. Dr. Rosita Schjerve-Rindler für die wissenschaftliche Betreuung dieser Arbeit.

… Dr. Eva Vetter und Mag. Marie-Luise Volgger, die mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

… ganz besonders meiner Familie, die mich in jeder Lebenslage bedingungslos unterstützt.

… all jenen Französischlehrer(innen), die an der empirischen Untersuchung teilgenommen haben.

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG 1

II. THEORETISCHER RAHMEN 4

1. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN 4

1.1 KOMMUNIKATION 4
1.1.1 Kommunikation und Interaktion 5
1.1.2 Kommunikationsmodell von Friedmann Schulz von Thun 6
1.1.2.1 Die vier Seiten einer Nachricht 6
1.1.3 Kommunikative Sprachkompetenz 9
1.1.3.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen:
Ein Schlüsselwerk für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht 9
1.1.3.1.1 Gemeinsame Referenzniveaus 11
1.1.3.1.2 Sprachenpolitische Zielsetzung 11
1.2 MÜNDLICHE SPRACHKOMPETENZ 12

2. PARADIGMENWECHSEL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK
Zur historischen Veränderung der Rolle der Mündlichkeit
im Fremdsprachenunterricht 13

2.1 GRAMMATIK-ÜBERSETZUNGSMETHODE 15
2.2 REFORMMETHODE ODER DIREKTE METHODE 16
2.3 AUDIOLINGUALE METHODE 17
2.4 AUDIOVISUELLE METHODE 18
2.5 KOMMUNIKATIVE DIDAKTIK 19
2.6 INTERKULTURELLE DIDAKTIK 23
2.7 NEOKOMMUNIKATIVE DIDAKTIK 23

3. UMSETZUNG DER AKTUELLEN FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN IMPLIKATIONEN 26

3.1 FREMDSPRACHENLEHRPLÄNE 26

3.1.1 Die Stellung der mündlichen Sprachkompetenz in den aktuellen Französischlehrplänen für die AHS-Oberstufe 27
3.1.1.1 AHS-Oberstufenlehrplan für das Pflichtfach Französisch 28
3.1.1.2 AHS-Oberstufenlehrplan für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch 30
3.2 LEHRERINNENFORTBILDUNG 31

4. DIE ENTWICKLUNG DES SPRECHENS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 33
4.1 DER AUSSPRACHEERWERB 33
4.1.1 Sprachlich bedingte Schwierigkeiten 33
4.1.2 Individuell (psychisch und physisch) bedingte Schwierigkeiten 34
4.1.3 Durchführung von Ausspracheübungen 36
4.2 MERKMALE DES MONOLOGISCHEN UND INTERAKTIVEN SPRECHENS 36
4.2.1 Monologisches Sprechen 37
4.2.2 Interaktives Sprechen 37
4.2.2.1 Informelle Gespräche 39
4.2.2.2 Formelle Sachgespräche 39
4. 3 DIDAKTISCH-METHODISCHE STUFEN DES SPRECHENS 40
4.3.1 Variationsloses Sprechen 40
4.3.2 Gelenkt-variierendes Sprechen 40
4.3.3 Freies Sprechen 41
4.4 ÜBUNGSFORMEN FÜR DAS MONOLOGISCHE UND INTERAKTIVE SPRECHEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 41
4.4.1 Allgemeine Anforderungen an Sprechübungen 41
4.4.2 Der Kurzvortrag als Übungsform für das monologische Sprechen 43
4.4.3 Übungsformen für das interaktive Sprechen 44
4.4.3.1 Mündliche Interaktionen auf der Grundlage von Texten und Bildern 45
4.4.3.2 Stegreifdialoge 46
4.4.3.3 Debatten 46
4.4.3.4 Diskussionen 47
4.5 ZUR DOPPELNATUR KOMMUNIKATIVER PROZESSE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 48
4.5.1 Durchführung von kommunikativen Übungen unter dem Aspekt der Doppelnatur 49

5. ZUSAMMENFASSUNG 51

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG 54

1. FORSCHUNGSDESIGN 54

1.1 DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG 54
1.2 FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN 55
1.3 KONZEPTION DES FRAGEBOGENS – OPERATIONALISIERUNGEN 59

2. DARSTELLUNG UND ANALYSE DER ERGEBNISSE 62

2.1 HYPOTHESENPRÜFUNG 65
2.1.1 Ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten 65
2.1.2 Integration von mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten auf allen Lernstufen 67
2.1.3 Kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung 68
2.1.4 Stellung der Mündlichkeit im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht 71
2.2 DISKUSSION DER ERGEBNISSE 73

IV CONCLUSIO 76

V RÉSUMÉ EN LANGUE FRANÇAISE 78

VI ABKÜRZUNGEN 85

VII BIBLIOGRAPHIE 85

VIII ANHANG 92

1. Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung 92
2. FRAGEBOGEN 93
3. DIAGRAMME 96

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation 6

Abbildung 2: *Der „vierohrige Empfänger“* *8*

Abbildung 3: Methodenmodell in Anlehnung an Richards & Rodgers (1986) 14

Abbildung 4: Lehrplanangaben zu den Kompetenzniveaus für die zweite lebende Fremdsprache nach der 12. Schulstufe geordnet nach Schultyp, incl. Anzahl der Lernjahre (LJ) und Stundentafeln 29

Abbildung 5: Auswahl an mündlichen Übungsformen aus dem Fragebogen 60

Abbildung 6: Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch innerhalb der Gesamtstichprobe 62

Abbildung 7: LehrerInnen, die eine Zunahme der mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe 63

Abbildung 8: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Gesamtstichprobe 64

Abbildung 9: Die Kenntnis des GERS innerhalb der Gesamtstichprobe 65

Abbildung 10: Prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht Französisch kombiniert mit dem durchschnittlichen Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch 66

Abbildung 11: Durchschnittliches prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht in Abhängigkeit vom Kriterium ob Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet wurde bzw. im Moment unterrichtet wird 67

Abbildung 12: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit dem durchschnittlichen Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch 70

Abbildung 13: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit der durchschnittlichen Anzahl an besuchten Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr für den Französischunterricht 70

Abbildung 14: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit dem Kriterium ob im Moment eine Sprache neu gelernt wird 72

Abbildung 15: Durchschnittliches prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht (Vergleich zwischen Pflichtfach- und erg. Wahlpflichtfachunterricht) 72
Abbildung 16: Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung 92
Abbildung 17: LehrerInnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe 96
Abbildung 18: LehrerInnen, die im Moment eine Sprache neu lernen, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe 96
Abbildung 19: Prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht Französisch innerhalb der Gesamtstichprobe 97
Abbildung 20: LehrerInnen, die eine Zunahme der mündlichen Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, kombiniert mit dem Kriterium in welchem Zeitraum das Lehramtsstudium Französisch abgeschlossen wurde 97
Abbildung 21: LehrerInnen, die eine Zunahme der mündlich-interaktiven Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, kombiniert mit dem Kriterium in welchem Zeitraum das Lehramtsstudium Französisch abgeschlossen wurde 98
Abbildung 22: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1971 und 1980 abgeschlossen hat 98
Abbildung 23: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1981 und 1990 abgeschlossen hat 99
Abbildung 24: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1991 und 2004 abgeschlossen hat 99
Abbildung 25: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe mit einer oberflächlichen Kenntnis des GERS 100

Abbildung 26: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe mit einer genauen Kenntnis des GERS 100

I. EINLEITUNG

Tatsache ist, dass die mündliche Sprachkompetenz im Französischunterricht lange Zeit zugunsten der schriftlichen Fertigkeiten vernachlässigt wurde. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass die Förderung der Mündlichkeit erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts allmählich ins Zentrum des fachdidaktischen Interesses rückte. Die aktuellen Französischlehrpläne für die Sekundarstufe fordern eine Gleichgewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Unterricht, wobei in jedem Fall der kommunikative Aspekt von Sprache in den Vordergrund zu stellen ist.[1] *Es gilt nun im Rahmen dieser Arbeit aufzuzeigen, wie und in welchem Ausmaß die mündliche Sprachkompetenz der Schülerinnen*[2] *im Französischunterricht der Sekundarstufe tatsächlich gefördert wird, und inwiefern dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung getragen wird?* Die dafür notwendigen theoretischen Grundlagen werden im ersten Teil der Arbeit behandelt, der zweite Abschnitt beinhaltet eine empirische Untersuchung, bei der Französischlehrerinnen der Sekundarstufe zur Mündlichkeit im Französischunterricht befragt wurden.

Die theoretische Abhandlung gliedert sich folgendermaßen: Im ersten Kapitel werden zunächst die zentralen Begriffe dieser Arbeit näher bestimmt und abgegrenzt. Diese sind: *Kommunikation*, *Interaktion* sowie *kommunikative* und *mündliche Sprachkompetenz*. Im Zuge dessen soll der vom Europarat (2001) in Auftrag gegebene *Europäische Referenzrahmen für das Sprachen* vorgestellt werden. Denn als Schlüsselwerk in der derzeitigen Fremdsprachendidaktik beschreibt er sehr ausführlich die einzelnen Teilfertigkeiten, die bei der Ausbildung einer kommunikativen Sprachkompetenz eine Rolle spielen. Im zweiten Abschnitt wird aufgezeigt, wie und durch welche Erkenntnisse bzw. Annahmen sich die Stellung der mündliche Sprachkompetenz im Unterricht in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik verändert hat. Im Anschluss daran soll untersucht werden, inwieweit die derzeitigen fremdsprachendidaktischen Implikationen – vor allem jene, die die Förderung der Mündlichkeit betreffen - in die aktuellen Lehrpläne für die Sekundarstufe integriert sind. Da bei der im Zuge dieser Arbeit durchgeführten empirischen Untersuchung zur mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht ausschließlich Lehrerinnen der AHS[3]-Oberstufe befragt wurden, soll auch im diesem Kapitel der Schwerpunkt auf die Französischlehrpläne

[1] Zur Geschichte der Fremdsprachendidaktik siehe Kapitel 2 dieser Arbeit. Die aktuellen Fremdsprachenlehrpläne werden im Kapitel 3 thematisiert.
[2] Zur Erleichterung des Lesevorgangs, wird in dieser Arbeit jeweils die feminine Schreibweise verwendet, wobei diese die männliche Form selbstverständlich mit einbezieht.
[3] Allgemein bildende höhere Schule.

für diesen Schultyp gelegt werden. Im vierten Kapitel geht es einerseits um die gesetzlichen Regelungen bezüglich der Fortbildungspflicht für Lehrpersonen, und andererseits soll untersucht werden, inwieweit die Tendenzen der aktuellen Fremdsprachendidaktik und somit auch der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) im Fortbildungsangebot für Fremdsprachenlehrerinnen integriert werden. Der fünfte Theorieteil widmet sich der Entwicklung des „Sprechens" im Fremdsprachenunterricht. Dafür sollen neben den verschieden Sprechformen (monologisch, interaktiv) auch der im Fremdsprachenunterricht oft vernachlässigte Ausspracheerwerb thematisiert werden. In jedem Fall gilt es konkrete Übungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis vorzustellen. Das letzte theoretische Kapitel beschäftigt sich mit der Tatsache, dass der Sprache im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion zukommt. Sie ist Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand bzw. Lehr- und Lernziel zugleich. Dies gilt auch für die Interaktions- bzw. Kommunikationsprozesse, denn Kommunizieren kann man nur durch Kommunizieren lernen (vgl. Butzkamm 2002:141). In diesem Abschnitt soll nun aufgezeigt werden, was aufgrund dieser Doppelfunktion bei der Durchführung von mündlich-kommunikativen Sprachaktivitäten im Fremdsprachenunterricht aus methodisch-didaktischer Sicht zu beachten ist.

Nach der Darlegung dieser theoretischen Grundlagen folgt der empirische Teil der Arbeit. Da Fremdsprachenlehrerinnen diejenigen sind, welche den Fremdsprachenunterricht planen und aktiv gestalten, gilt es im Zuge dieser Arbeit aufzuzeigen wie viel Unterrichtszeit österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen widmen und welche Übungen sie dafür bevorzugt einsetzen. So soll in einer quantitativen Untersuchung mittels eines schriftlichen Fragebogens herausgefunden werden, in welchem Ausmaß die Lehrpersonen die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen fördern und inwieweit die Förderungsmaßnahmen einer kommunikativen Unterrichtsführung entsprechen. Abgesehen davon soll das Ausmaß an mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Aktivitäten im Pflichtfachunterricht mit jenem im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch verglichen werden. Des Weiteren gilt es herauszufinden, ob bzw. inwiefern sich die eigenen Sprachlern- und Sprachlehrbiographien der Lehrpersonen auf die Quantität und die Auswahl der mündlichen Übungen auswirken. Dazu werden zunächst das Forschungsdesign sowie die Durchführung der Erhebung erläutert. Danach werden die Forschungsfragen, Hypothesen sowie deren Operationalisierungen beschrieben. Der zweite Abschnitt des empirischen Teils ist der Darstellung der

Untersuchungsergebnisse und der Hypothesenüberprüfung gewidmet, worauf abschließend die Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage „*Wie und in welchem Ausmaß fördern österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen, und inwiefern tragen sie dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung?“* folgt.

II. THEORETISCHER RAHMEN

1. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

1.1 Kommunikation

Kommunikation (lat. *communicare*: mitteilen, teilnehmen lassen, sich beraten besprechen) ist ein sehr komplexes Phänomen wofür es - je nach Erkenntnisinteresse - unterschiedlich weitgreifende Definitionen gibt. Sehr allgemein formuliert, bezeichnet der Begriff Kommunikation „jede Form von wechselseitiger Übermittlung von Information durch Zeichen/Symbole zwischen Lebewesen (Menschen, Tieren) oder zwischen Menschen und Daten verarbeitenden Maschinen“ (Bußmann 2002:354). Im Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle auf die etwas enger gefasste sprachwissenschaftliche Definition von zwischenmenschlicher Kommunikation eingegangen werden. In diesem Sinne kann Kommunikation als „zwischenmenschliche Verständigung mittels sprachlicher und nichtsprachlicher Mittel wie Gestik, Mimik, Stimme u.a.“ (Bußmann 2002:354) verstanden werden. Watzlawick (2007:244) führt zur Unterscheidung von verbalen und nonverbalen Verständigungsformen die Begriffe *digitale* und *analoge* Kommunikation ein.

Nach Watzlawick (2007:22) umfasst das Gebiet der zwischenmenschlichen Kommunikation die folgenden drei Bereiche: Syntaktik, Semantik und Pragmatik. Kurz zusammengefasst geht es bei der Syntaktik um die Wörter und die grammatischen Regeln einer Sprache und bei der Semantik um die Bedeutung der verwendeten Wörter. Die Pragmatik beschäftigt sich mit den verhaltensmäßigen Wirkungen der Kommunikation.[4] Watzlawick (2007:23) selbst konzentriert sich vor allem auf den pragmatischen Aspekt kommunikativer Prozesse und geht davon aus, dass alles Verhalten in einer zwischenmenschlichen Situation Mitteilungscharakter hat, und somit Kommunikation ist. Auf diese Weise kommt er auch zu der oft zitierten Schlussfolgerung „*Man kann nicht nicht kommunizieren*“ (Watzlawick 2007:53). Denn Verhalten hat bekanntlich kein Gegenteil, d.h. man kann sich nicht *nicht* verhalten und folglich kann man auch nicht *nicht* kommunizieren. Denn auch wenn man schweigt, teilt man etwas mit, z.B. dass man weder sprechen noch angesprochen werden möchte (vgl. Watzlawick 2007:51).

[4] Siehe dazu Kapitel 2.5 dieser Arbeit.

1.1.1 Kommunikation und Interaktion

Die Begriffe Kommunikation und Interaktion sind einander sehr nahe, dennoch gilt es sie auseinander zu halten. Laut Edmondson und House (2003:242) ist Interaktion als gegenseitiges Handeln zu verstehen, „d.h., die Handlung einer Person A beeinflusst Person B in ihrer darauf folgenden Handlung, deren Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflusst". Nach House (2000:111) stellt der Begriff der Interaktion die Grundlage für die mehr sprachlich und abstrakt verstandene Kommunikation dar. Krumm (2000:132) folgert daraus für den Fremdsprachenunterricht, dass eine interaktive Gestaltung des Unterrichts die Voraussetzung für das Erreichen des Lehr- und Lernziels „kommunikative Kompetenz" darstellt. Des Weiteren sagt er, dass Interaktion die spezifischen Bedingungen für Kommunikation schafft und dass umgekehrt die Bedingungen menschlicher Interaktion durch Kommunikation auch verändert werden können (vgl. Krumm 2000:132). Christ (2000:59) schließt sich dem an und betont, dass Interaktion als ein von der Kommunikation isolierbares, soziales Phänomen gesehen werden muss, dass zwar im täglichen sozialen Handeln sehr oft aber nicht notwendigerweise von einer sprachlichen Tätigkeit begleitet wird.

Als wesentliches Unterscheidungskriterium für Interaktion und Kommunikation gilt die Intentionalität (vgl. House 2000:111). Erstere muss nicht notwendigerweise intendiert sein, während Intentionalität den wesentlichen Kern menschlicher Kommunikation bildet. Die Rolle der Sprechabsicht in sprachlichen Interaktionen steht bereits im Mittelpunkt der von Austin (1979) und Searle (1971) entwickelten *Sprechakttheorie*. Diese betont, dass aufgrund dieser Intentionalität sprachliche Äußerungen erfolgreich oder nicht erfolgreich sein können, je nachdem ob die beim Hörer ausgelöst/n Reaktion/en der Sprechabsicht entspricht oder nicht (vgl. Austin 1979:33).[5]

Abschließend gilt es festzuhalten, dass sprachliche Interaktion, also Kommunikation sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form auftreten kann (vgl. Edmondson/House 1993:226). Da sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf die mündliche Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe konzentriert, werden in weiterer Folge die Komponenten der schriftlichen Kommunikation (Lesen, Schreiben) nicht weiter ausgeführt.

[5] Die *Sprechakttheorie* von Austin (1979) und Searle (1971) wird im Kapitel 2.5 dieser Arbeit näher ausgeführt.

1.1.2 Kommunikationsmodell von Friedmann Schulz von Thun

Mittlerweile gibt es schon mehrere verschiedene Theorien, die versuchen die Bedingungen und Funktionsweise von zwischenmenschlicher Kommunikation zu beschreiben und zu erklären.[6] Im folgenden Abschnitt soll das Kommunikationsquadrat, auch *Vier-Ohren-Modell* genannt, des Psychologen *Friedmann Schulz von Thun* (2002) vorgestellt werden. Dieses Modell wurde gewählt, da es einerseits eine Zusammenschau mehrerer Ansätze bietet[7] und sich andererseits sehr gut zur Analyse konkreter Mitteilungen und zur Aufdeckung einer Reihe von Kommunikationsstörungen eignet.

Wie die meisten Kommunikationsmodelle, bedient sich auch das *Vier-Ohren-Modell* der eher informationstechnologischen Begriffe „Sender", „Empfänger" und „Nachricht" (vgl. Schulz von Thun 2002:25). Der Sender, der etwas mitteilen möchte, verschlüsselt sein Anliegen in erkennbare Zeichen *(Kodierung).* Das, was der Sender von sich gibt, nennt Schulz von Thun (2002:25) die Nachricht, die vom Empfänger wieder entschlüsselt werden muss *(Dekodierung).* Durch eine Rückmeldung *(Feedback)* seitens des Empfängers kann der Sender halbwegs überprüfen, ob seine Sende-Absicht auch richtig empfangen wurde (vgl. Schulz von Thun 2002:25).

1.1.2.1 Die vier Seiten einer Nachricht

Nach Schulz von Thun (2002:31) enthält jede Äußerung gleichzeitig vier Botschaften. Er stellt diese vier Aspekte einer Nachricht in einem Quadrat dar und ordnet dementsprechend dem Empfänger „vier Ohren" zu.

Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation

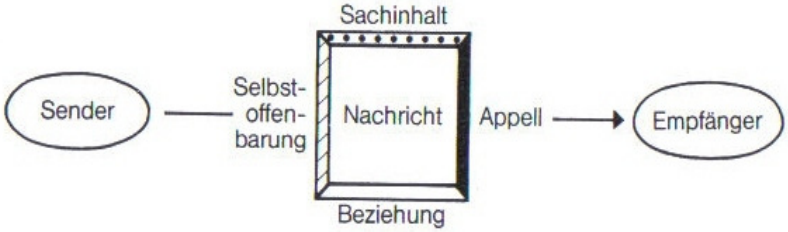


Abbildung 1: Die vier Seiten (Aspekte) einer Nachricht – ein psychologisches Modell der zwischenmenschlichen Kommunikation[8]

[6] Vgl. Organonmodell von Karl Bühler (1934), Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick (2007), Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas (1981).
[7] Das *Vier-Ohren-Modell* von Schulz von Thun stützt sich auf das Organonmodell von Karl Bühler (1934) und die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick (1969) (zitiert nach Schulz von Thun 2002:30).
[8] Abbildung aus Schulz von Thun (2002:30).

Gemäß Schulz von Thun (2002:26ff) steckt in jeder Nachricht:

1. ein Sachinhalt *(worüber ich informiere)*

Auf der Sachebene des Gesprächs stehen Daten, Fakten und Sachverhalte im Vordergrund. Diese muss der Sender klar und verständlich vermitteln damit sie vom Sachohr des Empfängers auch richtig aufgenommen werden.

2. eine Selbstoffenbarung *(was ich von mir selbst kundgebe)*

Jede Nachricht enthält neben dem Sachinhalt auch, implizit oder explizit[9], Informationen über die Person des Senders. Der Empfänger nimmt diese Informationen mit dem Selbstoffenbarungsohr auf: Was sagt mir das über den Anderen? Was ist der für einer? Wie ist er gestimmt? usw.

Aus psychologischer Sicht können auf dieser Seite der Nachricht viele Probleme auftreten, z.B. kostet das Bemühen des Senders sich von der besten Seite zu zeigen und seine Schwächen zu verbergen sehr viel seelische Energie und kann zudem eine Gefahr für den sachlichen Ertrag des Gesprächs darstellen oder eine Barriere für die zwischenmenschliche Solidarität sein (vgl. Schulz von Thun 2002:115).

3. ein Beziehungshinweis *(was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen)*

Genau genommen enthält die Beziehungsseite der Nachricht zwei Botschaften: Einerseits gibt der Sender zu erkennen was er von seinem Gegenüber hält, und andererseits vermittelt er wie er die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht. Diese zwei Arten von Botschaften ergeben sich meist aus der gewählten Formulierung, dem Tonfall oder anderen nichtsprachlichen Begleitsignalen. Der Empfänger hat für diesen Aspekt der Nachricht ein besonders sensibles, oft überempfindliches, Beziehungsohr, denn hier erfährt er wie ihm der Andere sieht und fühlt sich dementsprechend als Person in einer bestimmten Weise behandelt (oder misshandelt).

Auf dieser Ebene kann es zu Kommunikationsstörungen kommen, wenn die beiden Gesprächspartner unterschiedliche Vorstellungen von der Beziehung haben und es zu einem Ringen um die Beziehungsdefinition kommt.

4. ein Appell *(wozu ich dich veranlassen möchte)*

Es wird kaum etwas „nur so" gesagt. In der Regel dient eine Nachricht auch dazu, auf den Empfänger Einfluss zu nehmen. Das Appellohr ist folglich besonders empfangsbereit für die Frage: Was soll ich jetzt tun, denken oder fühlen?

[9] *Explizit* heißt*:* eine Botschaft wird ausdrücklich formuliert. *Implizit* heißt: ohne dass eine Botschaft direkt gesagt wird, steckt sie doch in der gesendeten Nachricht oder kann vom Empfänger zumindest „hineingelegt" werden (vgl. Schulz von Thun 2002:33).

Was nach Schulz von Thun (2002:45) zwischenmenschliche Kommunikation so kompliziert macht, ist also die Tatsache, dass die Nachricht des Senders immer, explizit oder implizit, vier verschiedene Botschaften enthält und der Empfänger sozusagen die freie Auswahl hat auf welche Seite der Nachricht er reagieren will.

Der „vierohrige Empfänger“

Abbildung 2: *Der „vierohrige Empfänger“*[10]

Welche Bedeutung der Empfänger den empfangenen Zeichen letztendlich verleiht hängt sehr stark von seinen Erwartungen, Befürchtungen und Erfahrungen ab. Nicht zuletzt spielen auch das Selbstkonzept des Empfängers sowie das Bild, das der Empfänger vom Sender hat bei diesem Akt der Bedeutungsverleihung eine große Rolle. (vgl. Schulz von Thun 2002:61ff)
Schulz von Thun (2002:16) betont, dass - auch wenn in einzelnen Situationen eine bestimmte Seite der Nachricht im Vordergrund stehen kann - die vier Aspekte prinzipiell gleichrangig sind. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist es daher notwendig, dass sowohl Sender als auch Empfänger alle vier Seiten der Nachricht beherrschen. Eine einseitige Beherrschung kann dazu führen, dass manche Botschaften gar nicht wahrgenommen und andere dafür überbewertet werden (vgl. Schulz von Thun 2002:46).
Im Bezug auf die aktuelle Schulsituation spricht Schulz von Thun (2002:16) von einer Überschattung der Probleme der Selbstdarstellung und der Beziehungsgestaltung durch den Sachaspekt. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz geschieht sozusagen vorwiegend auf der Sachseite, während die sozial-emotionalen Bedürfnisse der Lernenden mehr oder weniger ignoriert werden. Auch Slembek (1997:25) kritisiert diese kognitive Einseitigkeit des Unterrichts und betont, dass vor allem im Fremdsprachenunterricht die emotionale Zuwendung zur Sprache ausschlaggebend für den Unterrichtserfolg ist. Denn beide Elemente zusammen, d.h. Kognition und Emotion, bedingen das dritte notwendige Element für einen

[10] Abbildung aus Schulz von Thun (2002:45).

erfolgreichen Fremdsprachenunterricht: „den Willen, die Sprache zu erlernen“ (Slembek 1997:25).

1.1.3 Kommunikative Sprachkompetenz

Allgemein formuliert, befähigt die kommunikative Sprachkompetenz Menschen mit Hilfe von sprachlichen Mitteln Handlungen durchzuführen (vgl. Europarat 2001:21). Dieser Handlungsaspekt von Sprache wurde in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik lange Zeit zugunsten der strukturbezogenen Besonderheiten eines Sprachsystems vernachlässigt. Erst im Zuge der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren erhielt die kommunikative Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Aufmerksamkeit. Die aktuellen Fremdsprachenlehrpläne ernennen diese Fähigkeit schließlich zum übergeordneten Lehrziel.[11] Im folgenden Kapitel gilt es nun zu klären welche fremdsprachlichen Teilqualifikationen zu erwerben sind, damit dieses Lehrziel erreicht wird.

1.1.3.1 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ein Schlüsselwerk für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Als Schlüsselwerk in der derzeitigen Fremdsprachendidaktik bietet der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) eine sehr genaue Beschreibung der menschlichen Sprachkompetenz. Dafür wird zunächst zwischen allgemeinen, d.h. nicht sprachspezifischen und kommunikativen Kompetenzen unterschieden (vgl. Europarat 2001:21). Zu Ersterem zählen laut Referenzrahmen (Europarat 2001:22f):

- Deklaratives Wissen *(savoir):*

Dazu zählt Weltwissen als Ergebnis von Erfahrungslernen und theoretisches Wissen als Ergebnis von formalen Lernprozessen.

- Fertigkeiten und prozedurales Wissen *(savoir-faire):*

Fertigkeiten und prozedurales Wissen basieren auf der Fähigkeit Handlungen und Prozesse auszuführen. Sie können jedoch durch die Aneignung von deklarativem Wissen gefördert oder durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen beeinflusst werden.

- Persönlichkeitsbezogene Kompetenz *(savoir-être):*

Diese wird im Referenzrahmen (Europarat 2001:23) als die Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen definiert.

[11] Zur Geschichte der Fremdsprachendidaktik siehe Kapitel 2 dieser Arbeit. Die aktuellen Fremdsprachenlehrpläne werden im Kapitel 3 thematisiert.

- Lernfähigkeit *(savoir-apprendre):*

Die Lernfähigkeit eines Menschen aktiviert seine persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, sein deklaratives Wissen und seine prozeduralen Fertigkeiten.

Im Referenzrahmen (Europarat 2001:21) wird zwar betont, dass beim Erwerb oder Lernen einer Sprache[12] nicht nur kommunikative, sondern auch allgemeine Kompetenzen zu entwickeln sind und diese daher auch im Fremdsprachenunterricht Beachtung verlangen, jedoch wird in weiterer Folge ausschließlich auf die sehr komplexe kommunikative Sprachkompetenz im Kontext des Lehrens und Lernens eingegangen. Diese wird in Anlehnung an Watzlawicks Kommunikationsbereiche (Syntaktik, Semantik, Pragmatik)[13] in die folgenden drei Komponenten - wobei man annimmt, dass jede davon sowohl deklaratives Wissen als auch Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst - aufgeschlüsselt (vgl. Europarat 2001:24f):

- Linguistische Kompetenz:

Zur linguistischen Kompetenz zählen nicht nur die lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnisse, sondern auch deren mentale Organisation sowie Abrufmöglichkeiten.

- Soziolinguistische Kompetenz:

Diese Kompetenz ist abhängig von den soziokulturellen Bedingungen der jeweiligen Sprachgemeinschaft sowie von den in einer bestimmten Gesellschaft vorherrschenden Konventionen (z.B. Höflichkeitsregeln oder Normen, die die Beziehungen zwischen den Generationen, Geschlechtern, sozialen Schichten und Gruppen regeln). Die soziolinguistische Komponente wirkt sich, bewusst oder unbewusst, auf alle sprachliche Kommunikation aus.

- Pragmatische Kompetenz:

Die pragmatische Kompetenz regelt den funktionalen Gebrauch sprachlicher Mittel, d. h. sie befähigt Menschen die Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie. Auch bei der Entwicklung dieser Kompetenzen spielen die Interaktionen und die kulturelle Umgebung eine wesentliche Rolle.

[12] In der didaktischen Fachliteratur unterscheidet man zwischen zwei Wege sich eine Sprache anzueignen. Diese sind: 1. ungesteuerter Spracherwerb *(acquisition)* in der Familie, im Freundeskreis, am Arbeitsplatz usw., 2. durch Unterricht oder Medien gesteuertes Lernen *(learning)* (vgl. Christ 1991:84). Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht also das *Lernen* der französischen Sprache im Unterricht.

[13] Vgl. Kapitel 1.1 dieser Arbeit.

Im Anschluss daran nennt der Referenzrahmen (Europarat 2001:25) vier Arten von kommunikativen Sprachaktivitäten, bei welchen die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden oder Sprachverwendenden aktiviert wird. Diese kommunikative Sprachaktivitäten umfassen *Rezeption*, *Produktion, Interaktion* und *Sprachmittlung* (insbesondere Dolmetschen und Übersetzung), wobei jeder dieser Typen von Aktivitäten in mündlicher oder schriftlicher Form oder in beiden vorkommen kann. Rezeption (Hören, Lesen) und Produktion (Sprechen, Schreiben) stellen laut Referenzrahmen (Europarat 2001:25) primäre Prozesse dar, da beide bei der interaktiven Sprachverwendung benötigt werden. Denn sowohl in mündlichen als auch schriftlichen Interaktionen tauschen sich mindestens zwei Personen aus, d.h. die Gesprächspartner sind abwechselnd Produzenten und Rezipienten.

1.1.3.1.1 Gemeinsame Referenzniveaus

Die Besonderheit des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) ist, dass er für jede Teilfertigkeit der kommunikativen Sprachkompetenz (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) detaillierte Niveaubeschreibungen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) bereitstellt.[14] Diese sollen einerseits den Lernenden zur Selbsteinschätzung ihres Lernfortschrittes dienen, und andererseits den Lehrenden, den Verantwortlichen im Bildungswesen, den Lehrwerkautoren, den Lehrerausbilder usw. zur Reflexion, Koordination und Einordnung ihrer Tätigkeiten zur Verfügung stehen. Abgesehen davon ermöglichen sie, dass auch so genannte Teilqualifikationen (z.B. das Verstehen oder Sprechen einer Sprache) formell anerkannt werden können. Des Weiteren eröffnet der europaweite Einbezug der im Referenzrahmen definierten Kompetenzstufen in die künftige Planung und Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Sprachzertifikaten, Lehrwerken usw. die Möglichkeit, dass einerseits Fremdsprachenkompetenzen und andererseits Lehrgänge ungeachtet unterschiedlicher regionaler, nationaler und internationaler Schul- und Benotungssystemen vergleichbar werden. (vgl. Europarat 2001:14)

1.1.3.1.2 Sprachenpolitische Zielsetzung

Aus sprachenpolitischer Sicht dient der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) dem Gesamtziel des Europarats (1982:1, online) „de réaliser une union plus étroite entre ses membres“. Der Referenzrahmen stellt somit ein Mittel zur kulturellen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen dar, die eine Intensivierung des Sprachenlernens und des Sprachenunterrichts in Europa zum Ziel hat.

[14] Siehe dazu das Raster zur Selbstbeurteilung (Europarat 2001:36) im Anhang.

Denn durch verbesserte Fremdsprachenkenntnisse wird die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen erleichtert und infolgedessen die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen gefördert (vgl. Europarat 1982:1, online).

1.2 Mündliche Sprachkompetenz

Das Interesse der vorliegenden Arbeit liegt in der Rolle der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht der Sekundarstufe. Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben wurde, betrifft diese die folgenden kommunikativen Sprachaktivitäten (vgl. Europarat 2001:25):

- Hören (Rezeption)
- Sprechen (Produktion)
- mündliche Interaktion (Rezeption und Produktion)
- mündliche Sprachmittlung

Da seit der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren das Hauptaugenmerk der Fremdsprachendidaktik auf den produktiven und interaktiven Sprachkompetenzen liegt, soll im Theorieteil dieser Arbeit ein Kapitel der Entwicklung des monologischen und interaktiven Sprechens gewidmet werden.

2. PARADIGMENWECHSEL IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK
Zur historischen Veränderung der Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht

Im vorliegenden Kapitel soll die Veränderung der Rolle Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht seit Mitte des 19. Jahrhunderts aufgezeigt werden. Dafür gilt es die wichtigsten Methodenparadigmen, die sich in der Geschichte der Fremdsprachendidaktik durchgesetzt haben, vorzustellen. Als Grundlage dafür soll vor allem die sehr ausführliche historische Darstellung von Neuner (2003:225-234) im Sammelband *Handbuch Fremdsprachenunterricht* dienen. Für die aktuellen Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik liefert Reinfried (2001:1-20) eine sehr kompakte Zusammenfassung.

Es gilt jedoch zunächst die beiden Fragen „Was ist ein *Paradigma*?“ und „Was versteht man unter dem Begriff *Unterrichtsmethode*?“ zu klären.
Ein Paradigma entwickelt sich aus einer Unterrichtsmethode, die bei der Lösung aktueller Unterrichtsprobleme erfolgreicher ist oder zumindest Erfolg versprechender erscheint als die mit ihr konkurrierenden Alternativen (vgl. Kuhn 1973:37, zitiert nach Reinfried 2001:1). Ein weiteres Kriterium dafür, dass eine Methode zum Paradigma ernannt wird ist, dass sie während eines bestimmten Zeitraums im Fremdsprachenunterricht dominiert und in der Lehreraus- und –fortbildung bevorzugt tradiert wird (vgl. Reinfried 2001:1).
Die zweite Frage ist nicht so einfach zu beantworten, da die Bezeichnung „Methode“ in der didaktischen Fachliteratur sehr unterschiedlich verwendet wird. Sehr häufig findet man sehr stark abgegrenzte Methodenbegriffe, die sich lediglich auf bestimmte Lehr- und Lernformen (z.B. Lehrervortrag oder Unterrichtsgespräch) oder Lehr- und Lernverfahren (z.B. induktive oder deduktive Lehrverfahren bei der Grammatikvermittlung) beziehen. Solch stark reduzierte Definitionen greifen jedoch zu kurz, da sie weder die Unterrichtszielsetzungen noch den für die Herausbildung einer neuen Methode notwendigen theoretischen Rahmen berücksichtigen. Daher beschreibt Reinfried (2001:1) eine Methode als „ein (intersubjektiv überprüftes) mentales Modell für Unterrichtsabläufe“. In Anlehnung an Richards & Rodgers (1986, zitiert nach Reinfried 2001:3) stellt er auch ein Methodenmodell bereit, das auf drei Ebenen alle Entscheidungen, die im Bereich des Lehrens und Lernens zu treffen sind, umfasst.

Methodenmodell in Anlehnung an Richards & Rodgers (1986)

Makroebene Theoretische Annahmen	Bezüge zur • Sprachtheorie • Lernpsychologie • u.a. Bezugswissenschaften
Mesoebene Unterrichtsziele und Organisation des „didaktischen Felds“	Entscheidungen über • Lernziele • Inhalte Lehr- und Lernkonzepte • Lehr- und Lernmaterialien • Rolle der Lehrenden und Lernenden
Mikroebene Konkrete Unterrichtstechniken	Festlegung von • Lehr- und Lerntechniken • Interaktionsmustern • Übungsformen

Abbildung 3: Methodenmodell in Anlehnung an Richards & Rodgers (1986)[15]

Die drei Ebenen sind bei den einzelnen Methodenkonzeptionen unterschiedlich genau definiert. Reinfried (2001:2) betont jedoch, dass selbst relativ geschlossene Methodenkonzeptionen noch genügend Raum für Variationen zulassen und daher lediglich zur Orientierung dienen können. Er selbst erachtet es als durchaus legitim wenn Lehrpersonen gelegentlich gegen die vorherrschende Methodenkonzeption verstoßen, vor allem in schwierigen Unterrichtssituationen in denen abweichende Verfahren günstiger für einen erfolgreichen Unterricht eingeschätzt werden (vgl. Reinfried 2001:2).

Bei der folgenden Beschreibung der einzelnen Methodenparadigmen wird vor allem auf die für die Unterrichtspraxis wesentlichen didaktischen Entscheidungsfelder der Meso- und Mikroebene eingegangen. Im Interesse der übergeordneten Forschungsfrage soll dabei insbesondere die Stellung der Mündlichkeit innerhalb der einzelnen Methodenkonzeptionen herausgearbeitet werden. Die den einzelnen Methoden zugrunde liegenden theoretische Annahmen der Makroebene werden nur dann näher ausgeführt, wenn sie für deren Herausbildung entscheidend waren.

[15] Vgl. Abbildung aus Reinfried (2001:3).

Vorausgeschickt muss jedoch noch werden, dass sich die in der Literatur angegebenen Daten lediglich auf die Veröffentlichung von wichtigen Schriften oder amtlichen Dokumenten (z.B. Lehrplänen) zu den Zielen und Verfahren des Unterrichts beziehen. Wie bzw. wann sich die einzelnen Methodenkonzeptionen tatsächlich auf die Unterrichtspraxis ausgewirkt haben, bleibt bis heute aufgrund fehlender Untersuchungen ungewiss. Des Weiteren muss festgehalten werden, dass die Umsetzung neuer Unterrichtsmethoden nicht in klar abgegrenzten Epochen stattgefunden hat, sondern dass es wegen des permanenten Wandels der Unterrichtsziele, der institutionellen Bedingungen und der am Lehr- und Lernprozess Beteiligten auch immer ein Neben- und Miteinander unterschiedlicher Unterrichtskonzeptionen gegeben hat. (vgl. Neuner 2003:227)

2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Als die „neuen Sprachen" Englisch und Französisch im 19. Jahrhundert in den Fächerkanon der höheren Schulen aufgenommen wurden, mussten sie sich zunächst an die Grammatik-Übersetzungsmethode des Unterrichts der „alten Sprachen" (Latein, Griechisch) orientieren (vgl. Neuner 2003:227). Neuner (2003:227) beschreibt diese Lehrmethode folgendermaßen:

> Charakteristisch für die Grammatik-Übersetzungs-Methode (…) ist die Kenntnis der Wörter (Bausteine) und der Grammatikregeln (Baugesetze) der Zielsprache. Mit ihrer Hilfe soll der Lernende zielsprachliche Sätze und Texte verstehen und auch selbst richtig ‚konstruieren' lernen. Als Nachweis für die Beherrschung der Fremdsprache gilt die Übersetzung (…).

Wie dieses Zitat zeigt, erfolgen die Grammatikunterweisungen bei der Grammatik-Übersetzungsmethode nach einem deduktiven Verfahren, d.h. die Schülerinnen produzieren aufgrund vorgegebener Regeln (und bekannter Vokabeln) zielsprachliche Satzmuster (vgl. Meißner/Senger 2001:25).

Der Muttersprache kommt in der Grammatik-Übersetzungsmethode eine bedeutende Rolle zu. Sie wird als eine Art Bezugs- und Nachschlagesystem für die Fremdsprache gesehen und wird daher vor allem bei Fragen und Erklärungen verwendet (vgl. Edmondson/House 1993:109).

Die mündlichen Grundfertigkeiten des Hörverstehens und Sprechens finden in der Grammatik-Übersetzungsmethode nur wenig Beachtung. Es geht hier fast ausschließlich um die Förderung des Leseverstehens und der Schreibkompetenz der Lernenden, wodurch dem Lehrwerk eine zentrale Stellung im Unterricht zukommt (vgl. Edmondson/House 1993:109). Zum Leseverstehen ist noch hinzuzufügen, dass vor allem im Fortgeschrittenenunterricht das

Lesen literarischer Texte empfohlen wird, da davon ausgegangen wird, dass die Lernenden dadurch Einsicht in die geistigen Leistungen einer Sprachgemeinschaft gewinnen (vgl. Neuner 2003:227).

Bezüglich der Rolle der Lehrperson betonen Edmondson und House (1993:109), dass diese im Unterricht der Grammatik-Übersetzungsmethode eine absolute Autorität darstellt. Denn sie allein verfügt über das Sprachwissen, gibt dieses an die Schülerinnen weiter und korrigiert wenn nötig deren Fehler.

2.2 Reformmethode oder direkte Methode

Die Reformmethode oder direkte Methode kann als Reaktion gegen die Grammatik-Übersetzungsmethode gesehen werden (vgl. Edmondson/House 1993:109). Den Grundstein dafür legte Willhelm Viëtor mit seiner 1882 veröffentlichten Streitschrift *Der Sprachunterricht muss umkehren* (zitiert nach Neuner 2003:228). Viëtor (1979:9-31) übt darin heftige Kritik an die Grammatik-Übersetzungsmethode und entwickelt ein Konzept, „das der gesprochenen Sprache und dem natürlichen Spracherwerb Vorrang gegenüber der Grammatikvermittlung und Übersetzungsübung einräumt“ (Neuner 2003:228). Neuner (2003:228) fasst die Leitprinzipien der neuen Methodenkonzeption wie folgt zusammengefasst:

- Vorrang des Sprachkönnens vor dem Sprachwissen
- Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen
- Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an Aspekten des alltäglichen Sprachgebrauchs
- Einsprachigkeit des Unterrichts (Ausklammerung der Muttersprache)
- Anschaulichkeit des Unterrichts
- Erfahrungsorientiertes, induktives Lernen
- Entfaltung eines „Sprachgefühls“ und der Gemütsbildung durch Fremdsprachenlernen.

Auch die deduktive Grammatikunterweisung der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde immer öfters mit der Kritik konfrontiert, dass sie die Bedingungen des natürlichen Spracherwerbs[16] zu wenig berücksichtigt. Im Zuge der Reformbewegung und der darauf folgenden Methodenkonzeptionen wurde sie schließlich immer stärker durch induktive Erarbeitungsverfahren seitens der Schülerinnen verdrängt. (vgl. Neuner 2003:228). Laut

[16] Siehe dazu Fußnote 11 dieser Arbeit.

Meißner und Senger (2001:26) sind diese im Vergleich zur Deduktion mit einer höheren Schülerinnenaktivität (Motivation durch das Erfahren einer Schwierigkeit, Einsicht in die Problemsituation, Lokalisieren und Bestimmen von Schwierigkeiten, Hypothesenbildung, Hypothesenüberprüfung, Annahme einer Lösung)[17] verbunden und können somit auch eine tiefere Verarbeitung des Stoffes bewirken.

2.3 Audiolinguale Methode

Die audiolinguale Methode wurde um 1940 in den USA entwickelt und fand ab den fünfziger Jahren auch in Europa breite Beachtung (vgl. Neuner 2003:228f).

Charakteristisch für diese Zeit und somit auch für die neue Unterrichtsmethode ist der Tonbandeinsatz. Verbunden damit ist das bereits in der Reformbewegung vertretene Prinzip, dass der gesprochenen Sprache Priorität gegenüber der Schriftsprache einzuräumen ist. (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:40) Die audiolinguale Methode fügt jedoch noch eine weitere Hierarchisierung im Sinne eines „natürlichen" Spracherwerbs hinzu: innerhalb der mündlichen und schriftlichen Sprachkompetenzen sollen zuerst die rezeptiven und dann die produktiven Fertigkeiten gelernt werden, d. h. das Hörverstehen vor dem Sprechen und das Leseverstehen vor dem Schreiben (audiolinguale Einführung) (vgl. Edmondson/House 1993:110). Obwohl diese völlige Ausklammerung des Schriftlichen im Anfängerunterricht sehr oft für Kritik sorgte, wurde dieses Progressionsprinzip auch in der darauf folgenden audiovisuellen Methode beibehalten (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:40f).

Grundsätzlich gilt auch bei der audiolingualen Methode das Einsprachigkeitsprinzip im Unterricht, jedoch wird der Einsatz der Muttersprache bei Erklärungen nicht gänzlich abgelehnt (vgl. Neuner 2003:229).

Besonders geprägt wurde die audiolinguale Methode von den zu dieser Zeit neu formulierten linguistischen und lernpsychologischen Theorien:

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht basiert die neue Unterrichtsmethode auf der *strukturalistischen Sprachanalyse* (vgl. Neuner 2003:229). Diese geht auf den Schweizer Linguisten *Ferdinand de Saussure* zurück, dessen *Cours de Linguistique Générale* (1991) als Auslöser des Strukturalismus gilt. Die strukturalistische Sprachanalyse bezieht sich bei der Beschreibung einer Sprache nicht mehr auf das Regelsystem einer zugrunde liegenden

[17] Vgl. dazu das interaktive Verfahren im Fremdsprachenunterricht nach Arnold (1976:91), zitiert nach Meißner und Senger (2001:25f).

Bezugssprache (z.B. Latein), sondern konzentriert sich auf die im jeweiligen Sprachsystem vorfindbaren spezifischen Gegebenheiten (vgl. Neuner 2003:229). Sprache wird als ein in sich geschlossenes System betrachtet, dass aus mehreren Subsystemen - gemeint sind hier die sprachlichen Zeichen - besteht. Aus struktureller Sicht geht es beim Erlernen einer Sprache darum, die syntagmatischen und paradigmatischen Beziehungen[18] zwischen den Elementen zu verstehen und strukturelle Zusammenhänge sowie Regelmäßigkeiten zu erkennen. (vgl. Edmondson/House 1993:71) Einige vom Strukturalismus angewendete Verfahren zur Untersuchung einer Sprache finden sich in Form von Übungen (z.B. Substitutions- oder Einsetzübungen) bei der audiolingualen Methode wieder (vgl. Neuner 2003:229).

Der *Behaviorismus* (Watson 1930, Skinner 1957) stellt den lernpsychologischen Rahmen der audiolingualen Methode dar. Dieser definiert den Spracherwerb als Verhaltenskonditionierung, wonach sich die Sprechfertigkeit durch Nachahmung (Reiz-Reaktions-Schema) und durch kontinuierliches Einüben von Satzmustern (pattern drill) entwickeln soll. (vgl. Neuner 2003:229) Demnach lässt das behavioristische Lernprinzip kaum Freiraum für kreative und kognitive Aktivitäten der Schülerinnen, da sie sich fast ausschließlich rezeptiv und reproduktiv zu verhalten haben.[19] Obwohl diese Tatsache der audiolingualen Methode heftige Kritik einbrachte, wurde der Behaviorismus als lernpsychologische Rahmentheorie bei dem darauf folgenden audiovisuellen Ansatz beibehalten (vgl. Neuner 2003:230).

2.4 Audiovisuelle Methode

Die audiovisuelle Methode kann als Weiterentwicklung der audiolingualen Methode gesehen werden. Sie wurde in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts in Frankreich entwickelt, insbesondere im *Centre de Recherche et d´Étude pour la Diffusion du Français* (CREDIF) (vgl. Edmondson/House 1993:111).

Einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung dieser Methode leistete die Weiterentwicklung der visuellen Medien (Dia, Filmstreifen, später: Folien für den Overheadprojektor). Das Prinzip der Anschaulichkeit rückte damit in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens.

[18] Syntagmatische Relationen bestehen zwischen linear angeordneten sprachlichen Zeichen. So bezieht sich beispielsweise in einem Satz das Subjekt syntagmatisch auf das Prädikat. Von paradigmatischen Relationen zwischen sprachlichen Zeichen spricht man dann, wenn sie innerhalb einer Struktur dieselbe Funktion haben und folglich austauschbar sind. (vgl. Edmondson/House 1993:71).

[19] Zum Behaviorismus im Kontext des Lehrens und Lernens von Sprachen siehe auch Edmondson und House (1993:87ff).

Ebenso wirkte sich auch der parallel dazu verlaufende technische Fortschritt im Bereich der auditiven Medien (Sprachlabor, Tonband, Kassette) auf die Methodenkonzeption aus. (vgl. Neuner 2003:230)
Anders als bei der vorherigen Methode wird hier die Muttersprache im Unterricht wieder völlig ausgeschlossen.

> Mit der audiovisuellen Methode, so hieß es Ende der sechziger Jahre, sei es endlich möglich geworden, mit der Einsprachigkeit des Unterrichts Ernst zu machen. Mit den neuen, genau zum Text passenden Bildsequenzen könne man absolut einsprachig unterrichten. (Butzkamm 2002:169)

Verbunden mit diesem Einsprachigkeitsprinzip und dem obligatorischen Medieneinsatz ist die starke Betonung des Situations- und Kontextbegriffs sowie der authentischen Sprechsituation (vgl. Neuner 2003:230).
Ein weiteres, sehr häufig kritisiertes Merkmal der audiovisuellen Methode sind die streng durchgehaltenen schematischen Unterrichtsabläufe nach dem Muster „globale Einführung des in Dialogform präsentierten Lehrstoffs – Aufgliederung in Einzelaspekte – Wiederholung/Übung – Auswertung – Anwendung/Transfer“ (Neuner 2003:230). Wie bereits bei der audiolingualen Methode wird auch hier das kreative und kognitive Potenzial der Lernenden kaum berücksichtigt.

Abschließend muss zu dieser und zur vorherigen Methode gesagt werden, dass beide sehr starke Kritik hinsichtlich der Reduktion der Rolle der Lehrperson auf ihre Funktion als Medientechniker erfahren haben. Nichtsdestotrotz kommt beiden Methoden das historische Verdienst zu, „dass sie eine Lehrergeneration für die Relevanz der gesprochenen Sprache sensibilisiert und zum Einsatz akustischer und visueller Medien im Französischunterricht entscheidend beigetragen haben“ (Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:41).

2.5 Kommunikative Didaktik

Seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts bestimmen die Begriffe „kommunikative Kompetenz“ sowie „kommunikative Lehr- und Lernziele“ die Lehrplanarbeit für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Neuner 2003:230). In der fachdidaktischen Literatur hat sich sogar der Ausdruck „kommunikative Wende“ durchgesetzt. Laut Nieweler und Autorenkollektiv (2006:41) besteht das Hauptanliegen des neuen Ansatzes darin, die

Lernenden zu befähigen, „sich möglichst eigenständig in der Fremdsprache zu äußern sowie darin agieren zu können“. Die kommunikative Didaktik entwickelte sich somit antithetisch zu den beiden vorherigen Methoden, deren Lernziele überwiegend strukturbezogen waren und dem freien Ausdruck der Schülerinnen relativ wenig Raum ließen (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:41).

Besonders bedeutend für die Herausbildung der neuen Methode war die grundlegende Neuorientierung hinsichtlich der Sprachauffassung und –beschreibung durch die *Pragmalinguistik* (vgl. Neuner 2003:231). Warga (2004:3) beschreibt die neue Schwerpunktsetzung innerhalb der Linguistik ab den sechziger Jahren folgendermaßen:

> Thematisiert wurde fortan nicht mehr allein Sprache-als-System, also die Regelhaftigkeit sprachlicher Strukturen, sondern auch Sprache-im-Kontext, also die Bedingungen des Sprachgebrauchs.

Als Basis der linguistischen Pragmatik kann die von Austin (1979) und Searle (1971) entwickelte *Sprechakttheorie* gesehen werden. Dieser Theorie zufolge ist Sprechen mehr als die Produktion grammatikalisch korrekter Sätze, nämlich die Ausübung von Sprechhandlungen, denen je nach Kommunikationssituation bestimmte Absichten zugrunde liegen. (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:168)

Austin (1979:112ff) ordnet jeder Sprechhandlung drei Dimensionen zu:

- *Lokutionärer Akt:*

Der lokutionäre Akt bezieht sich auf das Hervorbringen von Äußerungen auf der artikulatorischen, syntaktischen und semantischen Ebene. Er läuft nach Austin (1979:126) darauf hinaus, „dass man einen bestimmten Satz äußert und damit etwas Bestimmtes über etwas Bestimmtes sagt; und das heißt, dass die Äußerung im traditionellen Sinne 'Bedeutung' hat.“ Als Beispiel soll hier der Satz „Il pleut.“ genannt werden, womit auf der lokutionären Ebene eine beschreibende Aussage zu einer konkreten Wettersituation getroffen wird (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:168).

- *Illokutionärer Akt:*

Der illokutionäre Akt ist nach Austin (1979:117) jener Akt, „den man vollzieht, *indem* man etwas sagt, im Unterschied zu dem Akt, *daß* man etwas sagt;“. Dieser Akt kann auf die mit der jeweiligen Äußerung verbundenen Sprechabsicht zurückgeführt werden (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:168). Austin (1979:126) nennt als Beispiele für illokutionäre Akte folgende Sprechhandlungen: eine Frage stellen oder beantworten, Informieren, Befehlen, Warnen, Sichverpflichten usw. Der Satz „Il pleut.“ kann in diesem zweiten Sinne beispielsweise die Aufforderung sein, den Schirm aufzuspannen oder in einem

anderen Kontext die Feststellung, dass die Wäsche nass wird (vgl. Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:168). Wesentlich für den Vollzug eines illukutionären Aktes ist, dass die Absicht des Sprechers verstanden wird und beim Gesprächspartner die gewünschte Reaktion auslöst (vgl. Austin 1979:133).

- *Perlokutionärer Akt:*

Der perlokutionäre Akt kommt nach Austin (1979:126) *dadurch* zustande, *dass* man etwas sagt. Als Beispiele nennt er die Sprechakte des Überzeugens, Kränkens, Abschreckens, Überraschens, Verunsicherns usw. (vgl. Austin 1979:126) Im Vergleich zur Illokution, die zeitlich mit dem Vollzug der Lokution zusammenfällt, kann die Perlokution als Folge oder Wirkung des illokutionären Aktes gesehen werden (vgl. Austin 1979:116, 134). Man kann beispielsweise nicht sagen „Ich kränke dich.“, aber man kann durch den illokutionären Akt des Behauptens, z.B. indem man sagt „Du bist hässlich.“, den perlokutionären Effekt des Kränkens erzielen (vgl. Austin 1979:135).

In Anlehnung an die Sprechakttheorie von Austin (1979) und Searle (1971) bestimmt der Handlungsaspekt von Sprache in der kommunikativen Didaktik die Festlegung konkreter Lehrziele. Die Schülerinnen sollen lernen in konkreten Situationen durch geeignete Redemittel ihre Sprechabsichten zu verwirklichen. Die bisherigen Formulierungen sprachlicher Lehrziele in Form getrennter und in sich gestufter Fertigkeiten wurden dadurch mit Listen von Themen und Sprachintentionen ergänzt, wodurch eine Einbettung der Fertigkeitsbeschreibungen in möglichst „authentische“ Kommunikationssituationen erreicht werden soll.[20] (vgl. Krumm 2003:118)

Charakteristisch für diese Methode ist auch das Bemühen um eine Öffnung des starren Unterrichtskonzepts der audiovisuellen Tradition. Flexibilität, Differenzierung und Schülerzentriertheit gelten hier als die wichtigsten didaktischen Leitprinzipien. Daraus wird deutlich, dass es nicht das Ziel der kommunikativen Didaktik ist, eine allgemein verbindliche Lehrmethode zu entwerfen - das würde ihrem Selbstverständnis widersprechen – sondern sie versucht allgemeine Prinzipien und Verfahrensweisen zur zielgruppenspezifischen Ausformulierung von Lehrplänen bereitzustellen. (vgl. Neuner 2003:231)

Des Weiteren kommt es aufgrund der Konzentration auf Kommunikationsprozesse zu einer Ausweitung der Sozialformen des Unterrichts (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gegenüber der Dominanz des Frontalunterrichts) und infolge dessen auch zu einer höheren Eigentätigkeit des Lernenden (vgl. Neuner 2003:232). Daraus kann man schließen, dass sich im Zuge der

[20] Vgl. dazu die Kompetenzbeschreibungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) im Anhang.

kommunikativen Wende auch die Anzahl der mündlich-interaktiven Sprachaktivitäten in der Fremdsprache seitens der Schülerinnen wesentlich erhöht hat.

Neu in der kommunikativen Methode ist auch die Konzentration auf den Lerner und den Lernprozess. Im Vergleich zu den vorausgegangenen Konzeptionen, die sich fast ausschließlich an der Lehrperspektive und der Lehrstoffvermittlung orientieren, versucht die Kommunikative Didaktik die Bedürfnisse, Interessen und Lernhaltungen der Schüler sowie auch subjektive bzw. lerngruppenspezifische Faktoren (z.B. Alter, Geschlecht, Vorwissen etc.) im Unterrichtsgeschehen zu berücksichtigen. Durch diesen Wechsel der didaktischen Perspektive vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und dem Lernenden ändert sich auch die Lehrerrolle. Dieser wird nicht mehr als Wissensvermittler bzw. Medienexperte gesehen, sondern als Helfer im Lernprozess. (vgl. Neuner 2003:231)

Laut Neuner (2003:231) kommt der Muttersprache bzw. anderen vorhandenen Sprachen in der kommunikativen Methode eine besonders bedeutende Rolle zu:

> Fremdsprachenlernen wird als kognitiver und kreativer Prozess der Aufnahme, Speicherung und Aktivierung von Sprachdaten im Gedächtnis, des Hypothesenbildens und –testens unter Rückbezug auf die Muttersprache bzw. andere vorhandenen Sprachen (Interferenz/Transfer) und der Entwicklung einer sich beständig wandelnden „Interimssprache“ *(Interlanguage)* im fremdsprachlichen Lernprozess verstanden.

Dieses Zitat macht deutlich, dass in der kommunikativen Methode der Grundstein für das aktuelle Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik[21] gelegt wird.

2.6 Interkulturelle Didaktik

Die interkulturelle Didaktik kann als eine notwendige Konsequenz der ständig zunehmenden Mobilität der Menschen, des dank der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (z. B. Fax, E-Mail, Internet) steigenden internationalen Informationsaustausches und letztendlich der Globalisierung betrachtet werden. Sie stellt jedoch kein in sich konsistentes Methodenkonzept dar, sondern soll die Prinzipien der kommunikativen Didaktik um neue übergeordnete Ziele und neuartige Themen sowie Aufgabenstellungen bereichern. (vgl. Neuner 2003:232)

Das Ziel der interkulturellen Didaktik ist es, die Lernenden zu befähigen die Gleichrangigkeit der verschiedenen Sprachen und Kulturen zur akzeptieren sowie eigene und fremde

[21] Siehe dazu Punkt 2 im Kapitel 2.7 dieser Arbeit.

gesellschaftliche Erfahrung miteinander zu verbinden (vgl. Neuner 2003:232). Sie stellt somit das traditionelle Verständnis von Landeskunde und Literatur im Fremdsprachenunterricht in ein neues Licht. Es geht nicht länger darum, geschlossene Wissensfelder über das Zielsprachenland zu erwerben, sondern anhand von exemplarischen Texten und Themen die Unterschiede zwischen der eigenen kulturellen Prägung und den handlungsleitenden Normen der Zielkultur bewusst zu machen und im selben Moment die Gleichrangigkeit der verschiedenen Sprachen und Kulturen zu verdeutlichen (vgl. Krumm 2003:119).

2.7 Neokommunikative Didaktik

Die kommunikative Methode hat zwar bis heute ihre Gültigkeit, sie wurde jedoch ab der Mitte der achtziger Jahre durch zusätzliche methodische Konzepte erweitert. Reinfried (2001:8) führt für diese neuartige Ausprägung der kommunikativen Didaktik die Bezeichnung „neokommunikative Methode“ ein. Diese basiert auf den folgenden vier Leitprinzipien (vgl. Reinfried 2001:9ff):

1. Handlungsorientierung

Der Grundsatz eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist die Aktivierung bzw. Selbsttätigkeit der Schülerinnen. Im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht daher nicht wie seit der neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts die Sprachrezeption (Hören, Lesen) sondern die Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben). Verstärkt wurde dieses didaktische Prinzip der Handlungsorientierung durch den pragmatischen Ansatz des vom Europarat (2001) herausgegebenen *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Dieser beschreibt nämlich sehr umfassend welche Kenntnisse und Fertigkeiten Fremdsprachenlernerinnen entwickeln müssen, um mit Hilfe von sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln Handlungen durchzuführen (vgl. Europarat 2001:14).

Innerhalb eines handlungsorientierten Unterrichts stellt die Methode „Lernen durch Lehren“ eine Möglichkeit dar, den aktiven Sprachgebrauch des einzelnen Schülers zu erhöhen (vgl. Martin 1996:72, zitiert nach Reinfried 2001:9). Des Weiteren sind nach Reinfried (2001:9) kooperatives Lernen, d.h. Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit, aktive und kreative Arbeitsformen sowie Projektunterricht charakteristisch für das Prinzip der Handlungsorientierung.

2. Fächerübergreifendes Lernen

Unter fächerübergreifendem Unterricht versteht man, „dass ein Thema in verschiedenen Fächern mit den Mitteln und Schwerpunktsetzungen des jeweiligen Faches bearbeitet wird“ (Grünewald/Mertens/Nieweler/Reinfried 2006:61). Diese Unterrichtsweise soll laut Nieweler und Autorenkollektiv (2006:61) dazu beitragen, „das Schubladendenken in den Köpfen der Schüler aufzuheben und das Lernen nachhaltig zu gestalten“. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hat neben der Kombination von Sach- und Sprachunterricht im Laufe der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts auch die Mehrsprachigkeitsdidaktik an Verbreitung gewonnen (vgl. Reinfried 2001:11). Dieser neue Ansatz, der auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001:17) favorisiert wird, basiert auf der psycholinguistischen Annahme, dass die Kenntnisse verschiedener Sprachen sowie auch die Erwerbs- bzw. Lernerfahrungen in jeder Sprache nicht in voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert sind, sondern ein gemeinsames Netzwerk bilden.[22] Im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik gilt es nun diese Verbindungen für das Erlernen jeder weiteren Sprache positiv zu nutzen, wobei vor allem die Muttersprache einen wichtigen Bezugspunkt darstellt und im Fremdsprachenunterricht daher nicht ausgeschlossen werden darf (vgl. Neuner 2003:17). Das Ziel des neuen Konzepts besteht darin, dass die Schülerinnen eine mehrsprachige Kompetenz[23] entwickeln, auf die sie je nach Situation und Gesprächspartner flexibel zurückgreifen können um so eine effektive Kommunikation zu erreichen (vgl. Europarat 2001:17).[24]

3. Ganzheitliche Spracherfahrung

Als drittes Leitprinzip des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts nennt Reinfried (2001:12) die ganzheitliche Spracherfahrung, wonach Sprachen am besten in authentischen und komplexen Lernsituationen mit allen Sinnen und unter Einbezug von Emotionen erlernt werden. Eine besondere Bedeutung kommt hier der Verbindung von Sprachaktivitäten mit Mimik, Gestik und anderen körperlichen Tätigkeiten zu (vgl. Reinfried 2001:12).

4. Lernerorientierung

Lernerorientierung bedeutet Individualisierung des Lernens, d.h. die Schülerinnen sollen die Möglichkeit haben ihren Lernprozess eigenverantwortlich und dem eigenen Lerntyp und Lernstil gerecht zu gestalten (vgl. Reinfried 2001:13). Zur Lernerorientierung gehört nach Reinfried (2001:13) aber auch,

[22] Als psycholinguistisches Modell der Mehrsprachigkeit soll hier das Modell der *Multikompetenz* nach Cook (2005, online) angeführt werden.
[23] Zum Begriff der Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext siehe Königs (2000, zitiert nach Neuner 2003:15).
[24] Ein ausführliches mehrsprachigkeitsdidaktisches Konzept bietet Meißner (1998).

> (…) die Lernenden zum eigenständigen Erarbeiten und Überprüfen fremdsprachlicher Lernziele anzuleiten und sie zur Analyse von Lernstrategien und –techniken, zur Beschreibung fremdsprachiger Formen, Strukturen und Funktionen und zu interkulturellen Lernprozessen anzuregen und anzuleiten.

Im Einklang mit diesen vier Leitprinzipien hat sich in der neokommunikativen Didaktik auch die Lehrerrolle verändert. Reinfried (2001:15) bezeichnet die Lehrperson als „Animateur“ und Lernberater, dessen Aufgabe es ist Lernmaterialien bereitzustellen, Freiarbeitsphasen zu überwachen und sich mit einzelnen Projektgruppen zu befassen. Traditionelle Unterrichtsformen wie z.B. der Frontalunterricht sowie auch die erzieherische Tätigkeit der Lehrenden können nach Reinfried (2001:15) aber nicht völlig entfallen, sondern sollten lediglich auf ein Minimum reduziert werden.

3. UMSETZUNG DER AKTUELLEN FREMDSPRACHENDIDAKTISCHEN IMPLIKATIONEN

3.1 Fremdsprachenlehrpläne

Für den Fremdsprachenunterricht gelten in Österreich je nach Schultyp, Schulstufe und Art des Unterrichts (Pflichtfach, ergänzendes/vertiefendes Wahlpflichtfach, Freigegenstand, unverbindliche Übung) unterschiedliche Lehrpläne. Alle – mit Ausnahme des Fremdsprachenlehrplans für die Volksschule – haben jedoch gemeinsam, dass sie sich bei der Definierung des Lehrstoffs entsprechend der Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedstaaten Nr. R (98) 6 vom 17. März 1998 an die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) formulierten Kompetenzniveaus orientieren (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008:51, online). Dafür übernehmen sie die Kann-Beschreibungen der Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 zu den kommunikativen Teilfertigkeiten „Hören", „Lesen", „an Gesprächen teilnehmen", „zusammenhängendes Sprechen" und „Schreiben" fast wortident aus dem Referenzrahmen (Europarat 2001:36) und ordnen diese je nach Schultyp und Unterrichtsform den Lernjahren zu.[25] Die mündlichen Teilfertigkeiten „an Gesprächen teilnehmen" und „zusammenhängendes Sprechen" entsprechen dabei dem im vorigen Kapitel ausgeführten „monologischen" und „interaktiven" Sprechen.

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt wurde, stellt die kommunikative Kompetenz, d. h. die Fähigkeit mit Hilfe von Sprache situationsadäquate und partnerorientierte Handlungen durchzuführen, das oberste Lehrziel in den aktuellen Fremdsprachenlehrplänen dar. Dabei wird - in Anlehnung an die Beschreibung der kommunikativen Sprachkompetenz des Referenzrahmens (Europarat 2001:24f)[26] - neben der linguistischen Kompetenz auch der Erwerb der pragma- und soziolinguistischen Kompetenzen betont. Als weitere Lehrziele werden die Vermittlung einer interkulturellen Kompetenz sowie die Ausbildung von Lernstrategien im Hinblick auf ein lebensbegleitendes und autonomes Lernen der Schülerinnen genannt.

In den didaktischen Grundsätzen orientieren sich die Lehrpläne an der methodisch-didaktischen Entwicklung der kommunikativen Fremdsprachendidaktik der letzten drei

[25] Beispielhaft soll hier auf den im BGBL II Nr. 321 (2006:5-8, online) verankerten Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache für die AHS-Oberstufe verwiesen werden. Auch für die weiteren Ausführungen zu den Lehrzielen und didaktischen Prinzipien kann dieser Gesetzestext als Beispiel herangezogen werden (vgl. BGBL II Nr. 321/2006:2-5, online).

[26] Siehe dazu Kapitel 1.1.3.1 dieser Arbeit.

Jahrzehnte.[27] An dieser Stelle sollen nur die wesentlichsten Prinzipien zusammengefasst werden. So wird die Forderung nach einem handlungsorientierten, interkulturellen und fächerübergreifenden Unterricht gestellt sowie die Berücksichtigung der Muttersprache(n) und weiterer Fremdsprachen der Schülerinnen verlangt. Im Bezug auf die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik ist zu sagen, dass die Lehrpläne ausdrücklich auf eine Einbettung in kommunikative Kontexte verweisen. Demnach ist in jedem Fall dem funktionalen Aspekt sprachlicher Mittel Priorität gegenüber dem formalen Aspekt einzuräumen. Des Weiteren wird im Sinne einer lernerorientierten Unterrichtsgestaltung eine Differenzierung der Arbeitsformen sowie die Einbeziehung des individuellen Lernfortschritts verlangt. Eine wesentliche Forderung der aktuellen Lehrpläne ist auch die Einbindung authentischer Begegnungen und die damit verbundene Nutzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (z.B. Internet, E-Mail).

3.1.1 Die Stellung der mündlichen Sprachkompetenz in den aktuellen Französischlehrplänen für die AHS-Oberstufe

Im vorliegenden Kapitel soll aufgezeigt werden, welche Rolle die mündliche Sprachkompetenz in den aktuellen Französischlehrplänen für die Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen einnimmt, und auf welche mündlichen Teilkompetenzen dabei besonders viel Wert gelegt wird. Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt wurde, wird die Einschränkung auf die Französischlehrpläne für die AHS-Oberstufe deshalb vorgenommen, da auch bei der in weiterer Folge vorgestellten empirischen Untersuchung zur Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht ausschließlich Lehrerinnen dieses Schultyps befragt wurden.

Vorausgeschickt muss jedoch noch werden, dass sich innerhalb der Oberstufe der allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich drei Grundformen unterscheiden lassen: Gymnasium, Realgymnasium und Oberstufenrealgymnasium. Die Gymnasien und Realgymnasien beginnen bereits mit der fünften Schulstufe und werden dann in der Oberstufe fortgeführt. Während an Gymnasien Latein ab der siebten Schulstufe ein Pflichtgegenstand ist, können sich die Schülerinnen an Realgymnasien ab derselben Schulstufe zwischen Latein oder einer zweiten lebenden Fremdsprache entscheiden. Abgesehen davon wird an Realgymnasien vermehrt geometrisches Zeichnen, Mathematik und Naturwissenschaften oder an wirtschaftskundlichen Realgymnasien auch Chemie, Wirtschaftskunde, Psychologie und

[27] Siehe dazu die Kapitel 2.5 bis 2.7 dieser Arbeit.

Philosophie angeboten. An Oberstufenrealgymnasien, die erst mit der neunten Schulstufe beginnen, haben die Schülerinnen ebenfalls die Wahl zwischen Latein und einer zweiten lebenden Fremdsprache, hinzu kommt die Möglichkeit einer kreativen oder naturwissenschaftlichen Schwerpunktsetzung.[28]

Französisch kann in allen AHS-Oberstufenformen als Pflichtfach, ergänzendes oder vertiefendes Wahlpflichtfach, Freigegenstand oder als unverbindliche Übung unterrichtet werden. Die wesentlichen Unterschiede dieser Unterrichtsformen bestehen im Ausmaß an Autonomie hinsichtlich der Gestaltung, in der Anzahl der Lernjahre, dem wöchentlichen Stundenausmaß sowie in der damit verbundenen Schularbeitspflicht.[29] Die folgende Ausführung beschränkt sich auch hier vorbereitend für die folgende empirische Untersuchung auf die lehrplanmäßigen Richtlinien für das Pflichtfach und das ergänzende Wahlpflichtfach.

3.1.1.1 AHS-Oberstufenlehrplan für das Pflichtfach Französisch

Für den Pflichtfachunterricht Französisch in der AHS-Oberstufe gilt gemäß BGBL II Nr. 277 (2004:22ff, online) und BGBL II Nr. 321 (2006:2ff, online) der Lehrplan für die erste und zweite lebende Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch).

Neben den bereits zuvor genannten didaktischen Prinzipien, fordert dieser eine Ausgewogenheit der Fertigkeitsbereiche „Hören", „Lesen", „an Gesprächen teilnehmen", „zusammenhängendes Sprechen" und „Schreiben", wobei im Anfangsunterricht der Schwerpunkt auf die Förderung des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation zu setzen ist (vgl. BGBL II Nr. 321/2006:3, online). Im Bezug auf die Leistungsfeststellung ist zu sagen, dass der Pflichtfachunterricht Französisch der Schularbeitspflicht unterliegt, wobei die Anzahl und Dauer der schriftlichen Schularbeiten von der Lehrperson im Rahmen der schulautonomen Lehrplanbestimmungen festgelegt wird (vgl. BGBL II Nr. 277/2004:12, 26; online).

Da Englisch die dominierende Schulfremdsprache in Österreich ist und Französisch, gefolgt von Italienisch, die am häufigsten unterrichtete zweite lebende Fremdsprache in den österreichischen Schulen darstellt (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008:40f/146, online), beziehen sich auch die weiteren Ausführungen auf die lehrplanmäßigen Richtlinien für die

[28] Siehe dazu http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml. Diese vom BMUKK erstellte Internetseite bietet Informationen zu den Organisationsformen der allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich.

[29] Siehe dazu http://www.gemeinsamlernen.at/. Auf dieser vom BMUKK (2008) eingerichteten Online-Plattform können alle Fremdsprachenlehrpläne für die AHS- Ober- und Unterstufe sowie für die Hauptschule abgerufen werden.

zweite lebende Fremdsprache. In diesem Sinne ist für den Französischunterricht ab der neunten Schulstufe an Gymnasien und Realgymnasien ein wöchentliches Stundenausmaß von 3/3/3/3 vorgesehen, nur der Lehrplan für die Oberstufengymnasien schreibt hier 4/3/3/3 Wochenstunden vor. Die Gymnasien bieten zwei Varianten für die zweite lebende Fremdsprache an: entweder beginnt der Unterricht in der siebten Schulstufe und führt als Pflichtgegenstand sechsjährig bis zur Matura, oder er beginnt in der neunten Schulstufe und führt vierjährig zur Matura. (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008:38, online)

Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die in den verschiedenen Organisationsformen der Oberstufe vorgesehenen Stundentafeln für die zweite lebende Fremdsprache und die zu erreichenden Referenzniveaus für die 12. Schulstufe. Die im Referenzrahmen (Europarat 2001:36) beschriebenen Kompetenzniveaus C1 und C2 wurden aufgrund des zu hohen Schwierigkeitsgrades in keinem der genannten Lehrplänen mit einbezogen.

Kompetenzniveaus für die zweite lebende Fremdsprache nach der 12. Schulstufe

	Gymnasium	**Gymnasium**	**Real-gymnasium**	**Oberstufenreal-gymnasium**
Anzahl der Lernjahre	6	4	4	4
Wochenstunden ab der 9. Schulstufe	3/3/3/3	3/3/3/3	3/3/3/3	4/3/3/3
Hören	B2	B1	B1	B1
Lesen	B2	B2	B2	B2
an Gesprächen teilnehmen	B1	B1	B1	B1
zusammenhängendes Sprechen	B1+	B1	B1	B1
Schreiben	B1+	B1+	B1+	B1+

Abbildung 4: Lehrplanangaben zu den Kompetenzniveaus für die zweite lebende Fremdsprache nach der 12. Schulstufe geordnet nach Schultyp, incl. Anzahl der Lernjahre (LJ) und Stundentafeln[30]

Die Tabelle zeigt, dass wenn Französisch von der neunten bis zur 12. Schulstufe unterrichtet wird, die Lehrpläne aller Organisationsformen der Oberstufe für das vierte Lernjahr der zweiten lebenden Fremdsprache – trotz der höheren Wochenstundenanzahl im ersten Lernjahr an Oberstufenrealgymnasien - die selben Kompetenzniveaus für die genannten Fertigkeitsbereiche angeben. Der Zusatz + bedeutet, dass das angegebene Referenzniveau auch Teilkompetenz(en) aus der nächst höheren Niveaustufe beinhaltet.

[30] Vgl. Abbildung aus BMUKK/BMWF/ÖSZ (2008:142), online.

Bei den Niveauangaben für die sechsjährige Unterrichtsvariante für die zweite lebende Fremdsprache an Gymnasien fällt auf, dass nur jene für die Teilkompetenzen „Hören“ und „zusammenhängendes Sprechen“ nach der 12. Schulstufe zumindest eine „halbe“ Stufe über den für die vierjährige Unterrichtsform vorgesehenen Kompetenzniveaus liegen. Durch die zwei zusätzlichen Lernjahre soll also in mündlichen Teilkompetenzen eine höhere Kompetenzstufe erreicht werden.

Allgemein kann festgehalten werden, dass obwohl alle AHS-Oberstufenlehrpläne ausdrücklich eine Ausgewogenheit der Grundkompetenzen im Unterricht verlangen, für die schriftlich-rezeptive Fertigkeit des Lesens in jedem Fall die höchste Kompetenzstufe (B2) vorgesehen ist. Im Lehrplan für den sechsjährigen Unterricht an Gymnasien wird auch für das mündlich-rezeptive Hören das Niveau B2 angegeben. Dieser Vorsprung der rezeptiven Kompetenzen lässt sich wahrscheinlich durch die Tatsache erklären, dass sich im Fremdsprachenlernprozess sowie auch im natürlichen Spracherwerb des Kleinkindes die verstehenden Fertigkeiten etwas schneller entwickeln als die produktiven. So kann es vorkommen, dass die Schülerinnen zwar bestimmte Gesamtsituationen oder Einzeläußerungen verstehen können, jedoch bei der eigenen produktiven Wiedergabe noch Probleme haben. (vgl. Butzkamm 2002:157ff)

Vergleicht man innerhalb der vierjährigen Unterrichtsvariante für die zweite lebende Fremdsprache die Niveauangaben für die mündlichen Teilkompetenzen (Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen) mit jenen für die schriftlichen (Lesen, Schreiben), so kann man feststellen, dass Letztere eindeutig höher sind. Während für das Hören und das produktive sowie interaktive Sprechen durchwegs das Referenzniveau B1 angegeben wird, wird für das Lesen B2 und für das Schreiben B1+ vorgesehen. Nach dem sechsjährigen Unterricht an Gymnasien ist das Niveaugefälle zwischen den mündlichen und schriftlichen Teilkompetenzen weniger groß. Hier wird für das Hören B2, für das interaktive Sprechen B1, für das produktive Sprechen B1+, für das Lesen B2 und für das Schreiben B1+ angegeben.

3.1.1.2 AHS-Oberstufenlehrplan für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch

Der Unterrichtsgegenstand Französisch kann in allen Organisationsformen der AHS-Oberstufe als ergänzendes Wahlpflichtfach gewählt werden, wenn er nicht in einem Pflicht- oder Freifach besucht wird (vgl. BMUKK 2008, online). Dafür gilt laut BGBL II Nr. 277 (2004:78, online) ebenfalls ein Lehrplan der für mehrere Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch,

Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch) ausgelegt ist. Dieser schreibt einen dreijährigen Unterricht ab der zehnten Schulstufe mit jeweils drei Wochenstunden vor. Für das dritte Lernjahr wird sowohl für die mündlichen als auch für die schriftlichen Teilfertigkeiten das Kompetenzniveau A2 vorgesehen. Das Ziel dieser Unterrichtsform ist es, „den Schülerinnen und Schülern gemäß ihrer Interessen eine Erweiterung bzw. Vertiefung ihres Bildungshorizontes zu bieten“ (BGBL II Nr. 277/2004:78, online). Zur Erreichung dieser Zielsetzung werden differenzierte und individuelle Unterrichtsformen sowie der Einsatz von Medien aller Art, Lehrausgänge und Exkursionen empfohlen (vgl. BGBL II Nr. 277/2004:7, online). Diese ausdrückliche Forderung nach einem lernerorientierten Unterricht sowie das Fehlen der Schularbeitspflicht (vgl. BGBL II Nr. 277/2004:78, online) lassen vermuten, dass obwohl im Wahlpflichtfach Französisch die selben didaktischen Prinzipien gelten wie im Pflichtfachunterricht, den mündlichen Sprachaktivitäten im Verhältnis zu den schriftlichen hier mehr Gewicht zukommt.

3.2 LehrerInnenfortbildung

Laut Schulunterrichtsgesetz 1986 (zitiert nach RH 2007/4:77, online) haben Lehrerinnen „den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechen zu vermitteln und den Unterricht sorgfältig vorzubereiten“. Davon kann eine Fortbildungspflicht für alle Lehrerinnen abgeleitet werden, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich gesetzlich verankert ist.

Für Lehrerinnen an allgemein bildenden Pflichtschulen sind 15 Jahresstunden Fortbildung während der unterrichtsfreien Zeit gesetzlich vorgeschrieben. Lehrerinnen an mittleren und höheren Schulen des Bundes im öffentlich-rechtlichen Dienstverhältnis sind dann zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verpflichtet, wenn es die dienstlichen Interessen erfordern. Jedoch gibt es für diese Lehrerinnengruppe keine gesetzlichen Vorgaben bezüglich des Zeitpunktes und des jährlichen Stundenausmaßes der Fortbildung. Für Vertragslehrer des Bundes existiert überhaupt keine gesetzliche Regelung für die Fortbildungspflicht. (vgl. RH 2007/4:77, online)

Die Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen an allgemein bildenden Pflichtschulen (APS), allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) und an berufsbildenden mittleren und

höheren Schulen (BMHS) wurden im Oktober 2007 in die Pädagogischen Hochschulen[31] eingegliedert, zuvor fanden sie an den Pädagogischen Instituten statt. (vgl. RH 2008/11:124, online)

Hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts brachte die Neuorientierung der Lehrpläne an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) notwendigerweise auch eine intensive Beschäftigung mit demselben im Bereich der Lehrerinnfortbildung mit sich (vgl. BMUKK/BMWF/ÖSZ 2008:74, online). Die dafür angebotenen Kurse beziehen sich jedoch vorwiegend auf die im Referenzrahmen (Europarat 2001:36) formulierten Kompetenzniveaus. So kann man im aktuellen Fortbildungsangebot der meisten Pädagogischen Hochschulen in Österreich für Französischlehrerinnen der AHS-Oberstufe Seminare zu den Themen „Vers le BAC[32] des quatre compétences" oder „GERS-konformer Sprachenunterricht und standardisierte Reifeprüfung" finden.[33] Speziell für die Förderung der mündlichen- Sprachkompetenz in einem kommunikativen und handlungsorientierten Französischunterricht werden derzeit keine Fortbildungskurse angeboten.

[31] Siehe dazu http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/leb/ph_standorte.xml. Auf dieser vom BMUKK eingerichteten Internetseite können alle öffentlichen und privaten Pädagogischen Hochschulen in Österreich aufgerufen werden.

[32] Franz.: baccalauréat (dt.: Reifeprüfung).

[33] Beispielhaft soll hier auf das Fortbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule in Tirol (PH-Tirol, online) für das Wintersemester 2008/09 verwiesen werden. Die Kursübersichten der übrigen Pädagogischen Hochschulen in Österreich können über den in der Fußnote 26 angeführten Link zu den Standorten abgerufen werden.

4. DIE ENTWICKLUNG DES SPRECHENS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

4.1 Der Ausspracheerwerb

Die Entwicklung der Aussprache ist nicht nur für die mündliche Kommunikation von wesentlicher Bedeutung, sondern trägt aufgrund der engen Zusammenhänge zwischen den Sprachebenen zur Ausbildung aller sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) bei. Trotz dieser zentralen Rolle wird sie laut Hirschfeld (2003:277) im Fremdsprachenunterricht, aber auch bereits in der Lehrerinnenaus- und Weiterbildung oft vernachlässigt.[34] Es gilt daher im Zuge dieser Arbeit die Besonderheiten des Ausspracheerwerbs aufzuzeigen und gleichzeitig methodisch-didaktische Verfahren bereitzustellen, anhand derer auf die damit verbundenen Schwierigkeiten eingegangen werden kann.

Laut Hirschfeld (2003:277f) unterliegt der Erwerb der Aussprache einer fremden Sprache einer Reihe von Schwierigkeiten, die einerseits sprachlich und andererseits individuell (psychisch oder physisch) bedingt sind.

4.1.1 Sprachlich bedingte Schwierigkeiten

Die sprachlich bedingten Schwierigkeiten ergeben sich aus den Unterschieden zwischen der Ausgangssprache oder früher gelernten Sprachen und der Zielsprache. Diese Unterschiede können die Prosodie (Melodie, Rhythmus, Betonung), die Artikulation (Bildung der Vokale und Konsonanten) sowie die Beziehungen zwischen Aussprache und Orthographie (Phonem-Graphem-Beziehungen) betreffen. Die Übertragung (Interferenz) von Elementen aus der Muttersprache oder früher gelernten Sprachen ist im Bereich der Aussprache sehr groß, meist größer als in der Grammatik und Lexik. Diese Tatsache kann auf die mit dem Ausspracheerwerb verbundenen psychischen und physischen Probleme (siehe unten) zurückgeführt werden. (vgl. Hirschfeld 2003:277)

Interferenzproblemen kann durch eine besondere Berücksichtigung der Ausgangssprache bei Ausspracheübungen wirkungsvoll begegnet werden. In sprachlich heterogenen Gruppen ist das nur begrenzt möglich, daher sollte hier ausgehend von der Zielsprache mit Schwerpunkten begonnen werden, die für die Kommunikation am wichtigsten sind. (vgl. Hirschfeld 2003:278)

[34] Auch die im dritten Teil dieser Arbeit dargestellte empirische Untersuchung zeigt, dass Ausspracheübungen im Französischunterricht eher selten vorkommen.

4.1.2 Individuell (psychisch und physisch) bedingte Schwierigkeiten

Trotz gleicher Ausgangssprache kann der Ausspracheerwerb bei einzelnen Lernerinnen aufgrund individueller psychischer und physischer Voraussetzungen unterschiedlich verlaufen (vgl. Hirschfeld 2003:277). Folgende Faktoren können den Ausspracheerwerb negativ beeinflussen:

- Hörprobleme

Muttersprachige Hörgewohnheiten können bewirken, dass bestimmte Merkmale der Fremdsprache nicht erkannt und nicht unterschieden werden, da sie in dieser Form in der Ausgangssprache nicht vorkommen (vgl. Hirschfeld 2003:277). Da richtiges Hören aber Voraussetzung für richtiges (Aus-)Sprechen ist, sollten die Schülerinnen im Vorfeld ein spezielles Hörtraining erhalten. Als Übungsmaterial können hier Diskriminations- oder Identifikationsübungen zur Unterscheidung bzw. zum Erkennen von Lauten und prosodischen Mustern dienen. Mit zunehmendem Lernfortschritt können dann auch angewandte Hörübungen, die phonetisches Hören mit dem verstehenden Hören verbinden, eingesetzt werden. Wichtig bei jeder Hörübung ist, dass sie nicht nur für den Lehrenden sondern auch für den Lernenden kontrollierbar sind (z.B. durch Markieren, Ordnen, Lückendiktate usw.), denn auf diese Weise können sie von den Schülerinnen auch selbständig durchgeführt werden. (vgl. Hirschfeld 2003:279)

- Artikulationsprobleme

Da die Sprechbewegungen hoch automatisiert und daher nicht ohne weiteres steuerbar sind, gelingt die Bildung neuer Laute selbst dann nicht immer, wenn sie schon perzeptiv wahrgenommen und unterschieden werden können (vgl. Hirschfeld 2003:277). Die Stabilisierung der motorischen Abläufe kostet also sehr viel Zeit und Kraft, wodurch das Verhältnis von Aufwand und Fortschritt im Ausspracheunterricht meist nicht günstig ist. Um die Motivation der Lernenden trotzdem zu erhalten, ist es wichtig, dass durch eine abwechslungsreiche Gestaltung der Aufgaben und Übungsbeispiele möglichst viele verschiedene Lernstrategien angesprochen werden. (vgl. Hirschfeld 2003:279) Hirschfeld (2003:279) nennt für den Bereich der Artikulation folgende Übungsmöglichkeiten:

- Nachsprechübungen
- produktive (Aus-)Sprechübungen in Verbindung mit Grammatik- oder Lexikarbeit (z.B. ergänzen, verändern, variieren, antworten usw.)
- angewandte (Aus-)Sprechübungen (z.B. vorlesen, vortragen, frei sprechen, szenisches Gestalten usw.)

- Psychische Probleme

Tatsache ist, dass die gewohnte Sprechweise sehr stark mit der eigenen Identität verbunden ist, auf die der Lernende nicht verzichten kann/will. Bei ungünstigen Bedingungen kann sich sogar eine Abneigung gegenüber dem Klang der Fremdsprache entwickeln. Damit die Lernenden nicht zu schnell mit der „fremden" Aussprache konfrontiert werden, empfiehlt Hirschfeld (2003:278) bei der Behandlung der phonetischen Schwerpunkte im Unterricht schrittweise, systematisch und gezielt vorzugehen.

> Es sollte vom Einfachen zum Schwierigen, vom Wichtigen zum weniger Wichtigen gegangen werden, wobei der Lehrende sich an den speziellen Bedürfnissen seiner Zielgruppe orientieren muss. (Hirschfeld 2003:278)

- Persönlichkeitsmerkmale

Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. der Grad an Musikalität oder die Konzentrationsfähigkeit können den Ausspracheerwerb positiv oder negativ beeinflussen (vgl. Hirschfeld 2003:278). An dieser Stelle soll nur eine kleine Auswahl an erweiter- und variierbaren Übungen zur Intonation und Melodie aufgelistet werden (vgl. Hirschfeld 2003:280):

Produktive Übungen:

- beim Sprechen der betonten Silbe klatschen, klopfen, stampfen usw.
- Einsetzübung: betontes Wort im Satz austauschen

Hörübungen:

- Melodieverlauf aufzeichnen
- fehlende Satzzeichen ergänzen

- Alter

Zu guter Letzt spielt auch das Alter beim Erwerb der Aussprache eine wesentliche Rolle. Bei Kindern eignet sich die Imitation sehr gut zur Übung der Aussprache. Die Imitationsfähigkeit nimmt jedoch mit zunehmendem Alter ab, daher muss bei Jugendlichen und Erwachsenen die „Nachahmungsmethode" durch kognitive Elemente (z.B. Kenntnisse über phonetische Merkmale in Form von Erklärungen, Abbildungen, Regeln oder Transkriptionszeichen) ergänzt oder sogar ersetzt werden. (vgl. Hirschfeld 2003:278f)

4.1.3 Durchführung von Ausspracheübungen

Hirschfeld (2003:277) betont, dass die Lehrenden mit all diesen Schwierigkeiten vertraut sein müssen, damit sie Ausspracheübungen selbst entwickeln bzw. richtig auswählen und nach den Bedürfnissen der Schülerinnen einsetzen können.

Für die Durchführung von Ausspracheübungen im Fremdsprachenunterricht ist der Einsatz von Medien (z.B. Hörkassette, CD, Video, Computer usw.) unerlässlich. Diese tragen nicht nur zur didaktischen Abwechslung bei, sondern ermöglichen es auch Standards und (situative, emotionale, regionale) Varianten der Aussprache zu demonstrieren, Vergleiche mit dem gehörten Muster vorzunehmen und Lernfortschritte zu dokumentieren. Abgesehen davon erlauben sie, dass ein und dasselbe Klangbeispiel beliebig oft wiederholt werden kann, was äußerst wichtig für das Heraushören und Einprägen von Klangmerkmalen ist. (vgl. Hirschfeld 2003:280)

Abschließen betont Hirschfeld (2003:279), dass auch Hör- und Aussprechübungen unter der Berücksichtigung kommunikativer Aspekte situativ und kontextgebunden aufzubauen sind. In diesem Sinne empfiehlt sie, das Üben von Einzellauten und –wörtern auf Anbahnungs- und Korrekturphasen zu beschränken und Aussprache stets als Unterrichtsprinzip im Auge zu behalten (vgl. Hirschfeld 2003:279).

4.2 Merkmale des monologischen und interaktiven Sprechens

Grundsätzlich gibt es zwei Formen des Sprechens: monologisches und interaktives Sprechen. Beide Typen zeichnen sich durch eine unmittelbare Partnerpräsenz aus, dennoch bestehen eine Reihe von Unterschieden zwischen den beiden Sprecharten. In weiterer Folge soll auf die wesentlichen Merkmale des monologischen und interaktiven Sprechens und auf die damit verbundenen unterschiedlichen Anforderungen an die Fremdsprachenlernerinnen eingegangen werden. Dafür werden vor allem die Beschreibungen von Heyd (1997:150ff), die sich sehr stark auf jene von Desselmann (1981:218ff) stützen, herangezogen.[35]

[35] Heyd (1997:150ff) und Desselmann (1981:218ff) unterscheiden zwischen monologischen und dialogischen (Gespräch zwischen zwei Personen) bzw. multilogischen Sprechformen (Gespräch zwischen mehreren Personen). In der vorliegenden Arbeit soll das dialogische und multilogische Sprechen mit dem Begriff der mündlichen Interaktion zusammengefasst werden, wobei dieser wiederum synonym mit dem Begriff des Gesprächs verwendet wird.

4.2.1 Monologisches Sprechen

Beim monologischen Sprechen wendet sich der Sprecher in längeren zusammenhängenden Ausführungen zu einem bestimmten Thema an einen Zuhörerkreis, d.h. der Sprecher behält über längere Zeit seine Funktion bei. Im Gegensatz zum interaktiven Sprechen kann die monologische Rede gedanklich und sprachlich vorbereitet werden und ist daher einheitlicher und folgerichtiger. Im Bezug auf das Sprechtempo und die Stimmlage im Monolog ist zu sagen, dass beide im Vergleich zur Interaktion relativ konstant sind. (vgl. Heyd 1997:150f)
Heyd (1997:171) unterscheidet zwei Grundformen der monologischen Rede: die *informierende* und die *überzeugende Rede*. Zum Ersteren zählt sie das *Berichten* (sachlich), *Schildern* (emotionell), *Beschreiben* (sachlich) und *Erzählen* (emotionell), und für das Letztere nennt sie den Sprechakt des *Erörterns*. Jede Darstellungsform zeichnet sich durch bestimmte Merkmale hinsichtlich der Informationsauswahl und –anordnung, der Aufbauform und der verwendeten sprachlichen Mittel aus. Heyd (1997:171) betont, dass die Lernenden vor dem eigentlichen Übungsprozess mit diesen Eigenheiten vertraut gemacht werden müssen. Dafür empfiehlt sie den Einsatz von Mustertexten z.B. aus dem Lehrbuch, auf die dann bei den folgenden monologischen Sprechübungen zurückgegriffen werden kann.

4.2.2 Interaktives Sprechen

Mündliche Interaktionen können zwischen zwei (dialogisches Sprechen: z.B. Telefongespräch, Interview usw.) oder mehreren Personen (multilogisches Sprechen: z.B. Party-Gespräch, Versammlung usw.) stattfinden. Beide Gesprächsformen zeichnen sich dadurch aus, dass die Rollen zwischen Sprecher/n (Produzent/en) und Hörer/n (Rezipient/en) ständig wechseln. Von diesem Rollenwechsel lässt sich für das interaktive Sprechen im Vergleich zur monologischen Rede eine stärkere Partnerpräsenz ableiten. Als Folge davon kommt den para- und außersprachlichen Faktoren in der Interaktion eine weit aus größere Bedeutung als Informationsträger zu als im Monolog. So können beispielsweise Situation, Partnerbeziehung, Stimmlage, Intonation, Ellipsen, Mimik oder Gestik für den Gesprächspartner bestimmte Situationskomponenten selbstverständlich machen und müssen nicht wie im Monolog sprachlich ausgeführt werden. (vgl. Heyd 1997:150) Im Fremdsprachenunterricht müssen diese para- und außersprachlichen Kommunikationsmittel erst gelehrt und geübt werden, „und zwar nicht nur rezeptiv, sondern auch zur produktiven kommunikativen Verwendung, was schon von den ersten Unterrichtsstunden an möglich ist“, wie Heyd (1997:157) ausdrücklich betont. In diesem Sinne empfiehlt sie Übungen, die

explizit auf die Funktion von para- und außersprachlichen Mitteln eingehen. So könnte man beispielsweise den Schülerinnen die Aufgabe stellen, einem Text durch eine entsprechende Intonation, Stimmlage, Mimik und Gestik einen bestimmten Inhalt zu verleihen. (vgl. Heyd 1997:157)

Eine wesentliche Bedeutung beim interaktiven Sprechen kommt dem Hörverstehen zu, denn jeder Gesprächspartner muss in der Lage sein die vorangegangene Äußerung des jeweils anderen Sprechers zu hören, zu verstehen und gleichzeitig eine angemessene Antwort oder Reaktion mental vorzubereiten. Heyd (1997:150) spricht in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit des „Sprechdenkens", die von den Fremdsprachenlernerinnen erst entsprechend geübt und ausgebildet werden muss.[36] Zum Hörverstehen in sprachlichen Interaktionen ist noch hinzuzufügen, dass dieses durch den ständigen Wechsel von Sprechtempo und Stimmlage besonderen Anforderungen gerecht werden muss (vgl. Heyd 1997: 151).

Einen weiteren wichtigen Kompetenzbereich innerhalb der mündlichen Interaktion stellt die Pragmatik dar. Dazu zählt neben der Fähigkeit Redeabsichten durch situationsadäquate und partnergerechte Sprechmittel zu realisieren auch, dass die Schülerinnen in der Lage sind die Dynamik von Gesprächsabläufen zu erkennen, ein Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten oder abzubrechen, Gesprächsthemen zu ändern, gegenseitiges Verstehen zu sichern und Verstehensschwierigkeiten sowie sprachliche Defizite auszugleichen ohne die Kommunikation aufgeben zu müssen (vgl. Bach/Timm 1996, zitiert nach Pauels 2003:303). Damit sie sich dabei sprachlich korrekt und flüssig ausdrücken können, müssen sie über automatisiertes Sprachmaterial verfügen. Dafür ist es notwendig, dass interaktive Sprechübungen im Fremdsprachenunterricht durch entsprechende Wortschatzübungen vorbereitet und begleitet werden. Dabei spielen vor allem dialogtypische Wendungen (z.B. Ganz meiner Meinung. Da bin ich aber ganz anderer Ansicht. Was mir besonders auffällt… usw.) und Füllwörter bzw. –sätze (z.B. Ja, nicht wahr? Das gibt es doch nicht! Da kann man nichts machen. usw.) eine besondere Rolle. (vgl. Heyd 1997:156, 159) Laut Heyd (1997:156) bereitet die Pragmatik den Schülerinnen eine Reihe von Schwierigkeiten. Oft werden Zeichen von muttersprachlichen Gesprächspartnern, mit denen sie beispielsweise signalisieren, dass sie jetzt das Wort übernehmen möchten, nicht erkannt und in weiterer Folge auch nicht berücksichtigt. Solche Fehlreaktionen können dann beim Muttersprachler ein negatives Bild vom Lernenden auslösen. Abgesehen davon betont Heyd (1997:156), dass den Schülerinnen vermittelt werden muss, dass die Bedeutungen von gewissen pragmatischen Mitteln von Kultur zu Kultur verschieden sind. So gelten beispielsweise Schweigepausen in westlichen

[36] Zur Entwicklung des Sprechdenkens empfiehlt und beschreibt Slembek (1992:348-351, zitiert nach Heyd 1997:170) Übungen des 5-Satzes nach Geißner, deren Ausführung jedoch für diese Arbeit nicht notwendig ist.

Gesellschaften als peinlich und sind daher z.B. durch Füllwörter oder –sätze zu vermeiden (vgl. Heyd 1997:156).
Innerhalb des interaktiven Sprechens kann zwischen *informellen Gesprächen* und *formellen Sachgesprächen* unterschieden werden.

4.2.2.1 Informelle Gespräche

Bei der Durchführung von informellen Gesprächen ist vor allem die soziolinguistische Kompetenz der Gesprächspartner gefragt. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das, dass die Lernenden mit den gesellschaftlichen Regeln der jeweiligen Sprachgemeinschaft vertraut gemacht werden müssen, damit sie in der fremden Sprache effektiv handeln lernen und keinen Anstoß erregen. Diese Regeln und Normen betreffen vor allem den Umgang zwischen den Generationen, Geschlechtern und sozialen Schichten. Anders als bei den genormteren Sachgesprächen, sind hier die kulturspezifischen Höflichkeitsregeln wichtiger als Ehrlichkeit und reale Fakten. Am Beginn und am Ende des Gesprächs steht ein ritualisierter Austausch „sicherer" Themen (z.B. Wetter, Gesundheit des Gesprächspartners usw.), die ebenfalls von Kultur zu Kultur variieren und eine rein soziale Funktion haben. Sie dienen dem Aufbau und Schutz der Identität der Gesprächspartner und erstellen somit einen sozialen Rahmen, der das Miteinander-Kommunizieren erst ermöglicht. Das eigentliche Anliegen des Gesprächs wird zwischen diesen ritualisierten Formeln hervorgebracht. (vgl. Heyd 1997:154)

4.2.2.2 Formelle Sachgespräche

Formelle Sachgespräche sind meist offizieller Natur und haben daher auch einen förmlicheren Charakter. Die Gesprächspartner tauschen sich über einen oder mehrere zusammengehörige Sachverhalte oder Aussagen aus. Aufgrund der zentralen Stellung eines bestimmten Themas verlaufen solche Gespräche planmäßiger und zielgerichteter als informelle Gespräche. Erfolgreiche Sachgespräche setzen voraus, dass die Schülerinnen in der Lage sind ihre Meinung zu vertreten, Erfahrungen und Kenntnisse zu übermitteln, Feststellungen zu treffen, Wertungen und Einstellungen auszudrücken und entsprechende Reaktionen beim Gegenüber auszulösen. (vgl. Heyd 1997:155)

4. 3 Didaktisch-methodische Stufen des Sprechens

Desselmann (1981:228) unterscheidet im Fremdsprachenunterricht drei didaktisch-methodische Stufen über die das monologische und interaktive Sprechen ausgebildet werden sollen: *variationsloses, gelenkt-variierendes* und *freies Sprechen.* Er betont jedoch, dass diese Einteilung nichts mit dem Schwierigkeitsgrad der Übungen zu tun hat, sondern sich nach dem Ausmaß richtet, in welchem die sprachliche Tätigkeit der Lernenden einer sprachlichen und/oder inhaltlichen Lenkung und Vorbereitung unterliegt und wie die Selbständigkeit in Bezug auf Redekonzept und sprachliche Realisierung zunimmt. Der Schwierigkeitsgrad ist laut Desselmann (1981:228) vielmehr davon abhängig, „in welchem Maße neues Sprachmaterial vom Lernenden verwendet werden muss und welcher Art die zu benutzenden Sprachmittel sind". Des Weiteren merkt er an, dass einerseits diese drei Stufen nicht in Verbindung mit einer bestimmten Anzahl von Lernjahren gesehen werden dürfen, aber dass andererseits die Übungen im freien Sprechen mit fortschreitender Sprachbeherrschung zunehmen müssen (vgl. Desselmann 1981:228).
In weiterer Folge sollen die drei methodisch-didaktischen Stufen des Sprechens nach Desselmann (1981:228ff) kurz erläutert werden.

4.3.1 Variationsloses Sprechen

Zum variationslosen Sprechen gehört nach Desselmann (1981:229) die auswendig gelernte Wiedergabe eines vorgegebenen Textes. Übungen im variationslosen Sprechen können bei den Lernenden über längere Zeit hinweg bestimmte Erinnerungsspuren in Form von Wortverbindungen, Wendungen, Sätzen oder auch ganzen Textpassagen hinterlassen, auf die er dann beim Formulieren eigener Gedanken zurückgreifen kann. Heyd (1997:178) betont jedoch, dass das variationslose Sprechen in einem kommunikativen und kognitiven Unterricht, in dem die Schülerinnen auch in der Fremdsprache als sie selbst agieren sollen damit sie sich möglichst früh an das freie Sprechen gewöhnen, weitgehend an Bedeutung verloren hat.

4.3.2 Gelenkt-variierendes Sprechen

Bei diesen Übungen wird das Sprechen sprachlich und/oder inhaltlich durch Stichworte oder Gliederungen unterstützt, wobei die sprachlichen Hilfen mit zunehmendem Lernerfolg

reduziert werden können. Beim gelenkt-variierenden Sprechen müssen die Schülerinnen zusammenfassen, erweitern und paraphrasieren.

4.3.3 Freies Sprechen

Beim freien Sprechen drücken die Lernenden ihre Gedanken ohne inhaltliche oder sprachliche Hilfen aus. Dabei müssen sie den Inhaltsplan selbstständig erstellen und die erforderlichen Ausdrucksmittel selbstständig auswählen. Das freie Sprechen ist demnach relativ spontan, wobei die Reaktionen des Gegenübers (Mimik, Gestik, Worte) in gewisser Weise als Orientierung für den Sprecher dienen.

4.4 Übungsformen für das monologische und interaktive Sprechen im Fremdsprachenunterricht

Das vorliegende Kapitel beschreibt Übungsformen für das monologische und interaktive Sprechen im Fremdsprachenunterricht. In Bezug auf die zuvor genannten methodisch-didaktischen Stufen soll hier vor allem auf das gelenkt-variierende und das freie Sprechen eingegangen werden, denn variationslose Sprechübungen, die lediglich die Reproduktion von auswendig gelernten Texten oder Dialogen verlangen, haben in einem kommunikativ und kognitiv ausgerichteten Fremdsprachenunterricht nur wenig Platz (vgl. Heyd 1997:178). Bevor jedoch konkrete Übungsformen vorgestellt werden, müssen noch einige allgemeine Anforderungen an Sprechübungen genannt werden.

4.4.1 Allgemeine Anforderungen an Sprechübungen

Das langfristige Hauptziel jeder Sprechübung – sowohl für das monologische als auch für das interaktive Sprechen - sollte die Entwicklung des freien Sprechens sein. Damit dieses Ziel erreicht werden kann, ist es laut Desselmann (1981:222f) und Heyd (1997:177) notwendig, dass die Übungen den folgenden Anforderungen genügen:

- Sie müssen auf Textmustern aufbauen, die die pragmatischen Bedingungen einer echten Kommunikation widerspiegeln und die dem aktuellen Sprachgebrauch entsprechen.
- Sie sind so auszuwählen bzw. zu gestalten, dass sie den Lernzielen entsprechen und auf reale Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers vorbereiten.

- Sie sollten das Interesse der Schülerinnen wecken und sie auch emotional ansprechen.
- Da Sprechhandlungen situationsgebunden sind, sollten auch die Sprechübungen auf der Grundlage und im Rahmen von simulierten oder realen Situationen Sprechanlässe bieten.
- In enger Verbindung damit steht die Partnergerichtetheit der Sprachhandlungen. Für die Übungsgestaltung bedeutet das, dass die sprachlichen Äußerungen der Lernenden an jemanden gerichtet bzw. für jemanden bestimmt sein müssen. Die als Gesprächspartner fungierenden Personen können dabei echte Gesprächspartner sein oder die Rolle eines echten Gesprächpartners simulieren.

Des Weiteren ist nach Desselmann (1981:223f) und Heyd (1997:177) bei der Vorbereitung und Durchführung von Sprechübungen im Fremdsprachenunterricht darauf zu achten, dass im Übungsprozess der Anforderungsgrad in den folgenden Bereichen kontinuierlich gesteigert wird:

- Zunahme der sprachlichen Schwierigkeiten der Aufgabenstellungen
- Zunahme der Anforderungen an die Transferleistungen: Art und Umfang der Aufgabenstellungen müssen sichern, dass die Lernenden angeeignete sprachliche Mittel und Formen aus bekannten und eingeübten inhaltlichen Zusammenhängen herauslösen und in neue, veränderte Kontexte stellen können.
- Zunahme der Komplexität der Übungen (z.B. von der Fragenbeantwortung bis zur Teilnahme an einer Problemdiskussion oder von der Reproduktion eines kurzen Lektionstextes bis zu einem freien Bericht)
- Zunahme der Selbständigkeit und der schöpferischen Aktivität in den Sprachhandlungen, durch allmähliche Reduzierung von sprachlichen und inhaltlichen Hilfen
- Zunahme der Anforderungen an die Kritik- und Konfliktfähigkeit der Lernerinnen

Diese sehr allgemein formulierten Punkte sind bei der Planung und Durchführung jeder Sprechübung zu berücksichtigen. Für jede einzelne Übungsform fallen natürlich noch zusätzliche didaktische Entscheidungen hinsichtlich der Gestaltung an. In der folgenden Ausführung sollen einige konkrete Übungsmöglichkeiten für das monologische und interaktive Sprechen sowie deren methodisch-didaktische Grundlagen thematisiert werden.

4.4.2 Der Kurzvortrag als Übungsform für das monologische Sprechen

Im Bereich des monologischen Sprechens stellt der *Kurzvortrag* eine wichtige Übungsform dar. Er kann als eine Art des gelenkt-variierenden Sprechens gesehen werden, da die Schülerinnen die eigenen Notizen erst im Moment des Vortrags endgültig ausformulieren sollen. Kurzvorträge können sowohl *informierender* als auch *überzeugender* Art sein, d.h. sie können berichtende, schildernde, beschreibende, erzählende und erörternde Darstellungsformen beinhalten. (vgl. Heyd 1997:173)

Nach Ott (1989, zitiert nach Heyd 1997:174) können halbfreie Vorträge zur Förderung in folgenden Lernbereichen beitragen:

- Verbesserung der Ausdrucksfähigkeit im phonetischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Bereich;
- Verbesserung der para- und außersprachlichen Ausdrucksfähigkeit;
- Koordination von sprachlichen, para- und außersprachlichen Ausdrucksmitteln;
- Entwicklung des Sprechdenkens;
- Atemtechnik;
- Entwicklung verschiedener Achsen der Stimmmodulation;
- Üben von „Rettungstechniken“ bei Steckenbleiben;
- Aufbau eines Inhaltsplans einer Rede
- Vorbereitung der formalen Aspekte (z.B. Stichwortzettel) einer Rede

Kurzvorträge können laut Heyd (1997:173) nur von fortgeschrittenen Lernerinnen verlangt werden, da Anfänger Grammatik und Wortschatz noch nicht ausreichend beherrschen, um mehrere Minuten über ein bestimmtes Thema zu sprechen. Aber auch Schülerinnen auf Fortgeschrittenenniveau können Angst davor haben, vor einer Klasse eine Rede in der Fremdsprache zu halten. Abgesehen davon löst bei vielen Menschen bereits die Tatsache vor einem Zuhörerkreis sprechen zu müssen, starke Nervosität aus. Um die Nervosität der Vortragenden möglichst gering zu halten, schlägt Dobson (1988, zitiert nach Heyd 1997:174) vor,

- Kurzvorträge nur in Gruppen mit guter Atmosphäre und nach ausreichender Vorbereitungszeit halten zu lassen;
- Kurzvorträge auf fünf Minuten zu beschränken;
- den Lernenden das Thema frei oder aus einer Liste mit Vorschlägen wählen zu lassen;
- der vortragenden Person anbieten sich zu setzen;

- den Kurzvortrag mit Ankündigung am Ende von anderen Lernerinnen zusammenfassen zu lassen. Das veranlasst nicht nur die übrigen Schülerinnen aufmerksam zuzuhören, sondern gewährt auch der vortragenden Person eine kurze Verschnaufpause bevor sie mögliche Fragen seitens des Zuhörerkreises beantworten muss.

Zu den Inhalten von Kurzvorträgen ist noch zu sagen, dass sie am ehesten das Interesse der Lernenden wecken wenn sie in irgendeiner Weise in einem Bezug zu deren Lebensumwelt stehen und wenn sie in Kommunikationssituationen eingebettet werden, in denen auch in der Realität über diesen Inhalt gesprochen werden könnte. So könnte man beispielsweise Freunde oder Familienmitglieder beschreiben lassen oder Kurzvorträge über eigene Reisen veranlassen. (vgl. Heyd 1997:171f)

4.4.3 Übungsformen für das interaktive Sprechen

Es muss zunächst festgehalten werden, dass interaktive Übungen im Fremdsprachenunterricht dem in der derzeitigen Fremdsprachendidaktik geforderten Prinzip der Handlungsorientierung[37] entgegenkommen, „indem sie auf die aktive Tätigkeit der Lernenden abzielen und deren sprachliches miteinander Handeln zum Kernstück des Unterrichts machen“ (Duxa 2003:305).

Grundsätzlich kann man zwischen zwei mündlichen Interaktionsformen im Fremdsprachenunterricht unterscheiden: Lehrerin-Schülerin/nen-Interaktion und Schülerin-Schülerin-Interaktion (vgl. Edmondson/House 1993:226). Ersterer, die meist in der Form „Lehrerinfrage-Schülerinantwort-Lehrerinfeedback“[38] stattfindet, kommt in einer kommunikativen und lernerzentrierten Unterrichtsführung nur wenig Bedeutung zu, da hier die Äußerungen der Lernenden lediglich Reaktion oder Antworten auf die Impulse der Lehrperson darstellen. In diesem Sinne bezeichnen Edmondson und House (1993:234) diese von der Lehrperson gelenkten Interaktionsform als

> eine strategische Alternative zu der direkten Vermittlung von Auskünften durch Vortragen, die es Lernern erlauben, an der Interaktion sprachlich aktiv beteiligt zu werden, und die es dem Lehrer erlaubt, absolute Kontrolle über den Ablauf der unterrichtlichen Interaktion auszuüben.

[37] Siehe dazu Kapitel 2.7 dieser Arbeit.
[38] Eine ausführliche Beschreibung dieses unterrichtlichen Interaktionsmusters bieten Edmondson und House (1993:233f).

Aktuelle Methodenkonzeptionen für den Fremdsprachenunterricht sind sich also einig, dass der Akzent auf die Interaktion zwischen den Schülerinnen untereinander zu setzen ist (vgl. Schiffler 1985, zitiert nach Duxa 2003:305), wobei das langfristige Ziel jeder interaktiven Sprechübung die freie, inhaltsorientierte Kommunikation sein sollte.[39]

4.4.3.1 Mündliche Interaktionen auf der Grundlage von Texten und Bildern

Zur Übung mündlich interaktiver Sprachaktivitäten können Texte wie z.B. kurze *Zeitungs-* oder *Zeitschriftenartikel, Kurzgeschichten* oder von Schülerinnen geschriebene und bereits korrigierte *Aufsätze* als Anlässe herangezogen werden. In jedem Fall ist zu beachten, dass der Text altersgemäß, klar geschrieben und für die Lernenden von Interesse ist. Auf höheren Lernstufen kann auch ein *Buch*, das von einer Person gelesen und vorgestellt wurde, als Ausgangspunkt für ein Gespräch herangezogen werden. Auf diese Weise erfahren auch die übrigen Schülerinnen etwas über ein Buch, das sie sonst nicht kennen gelernt hätten. (vgl. Heyd 1997:162)

Auch *Sprichwörter* und *Gedichte* bieten vielfältige Auslegungs- und Gesprächsmöglichkeiten. So könnte man beispielsweise über die Weltanschauung und die kulturellen Werte sprechen, die sich in einem Sprichwort oder Gedicht widerspiegeln. Anschließend könnte man die Schülerinnen Vergleiche zu Elementen der eigenen Weltanschauung und Kultur anstellen lassen. Man könnte die Lernenden auch noch fragen, ob sie Sprichwörter bzw. Gedichte kennen, die entweder ähnliche oder gegensätzliche Gedanken ausdrücken. In jedem Fall ist es wichtig, dass vor der Besprechung des Inhalts eventuelle Grammatik- und Wortschatzprobleme geklärt werden. (vgl. Heyd 1997:163)

Ebenso eigenen sich *Bilder* bzw. *Bilderfolgen* sehr gut zur Einleitung von mündlichen Interaktionen. Diese haben den Vorteil, dass sie auf verschiedenen Ebenen - die vom Benennen und Beschreiben bis zum Interpretieren, Beurteilen und Hinterfragen der dargestellten Personen, Gegenstände und Fakten (Ort, Zeit) reichen - versprachlicht werden können, sodass sie in jeder Leistungs- und Altersstufe entsprechend der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen eingesetzt werden können. Abgesehen davon können von Bildern bzw. Bilderfolgen auch Dialoge oder Interviews abgeleitet werden, in denen die Lernenden die dargestellten Personen vertreten sollen. (vgl. Heyd 1997:164)

[39] Siehe dazu Kapitel 4.5 dieser Arbeit.

4.4.3.2 Stegreifdialoge

Für das freie interaktive Sprechen stellt der so genannte Stegreifdialog eine mögliche Übungsform dar. Dabei wird den Schülerinnen eine hypothetische dramatische Situation vorgegeben, in der sie dann spontan und mit angemessener Gestik und Mimik sprachlich interagieren sollen. Bei der Vorbereitung von Stegreifdialogen ist zu beachten, dass die vorgegebene Situation klar abgegrenzt ist, leicht auszuführen und eine dramatische Verwicklung enthält. (vgl. Heyd 1997:161)

Dobson (1988, zitiert in Heyd 1997:162) bietet eine Reihe von Vorschlägen für solche Stegreifdialoge im Fremdsprachenunterricht. Unter anderem nennt er folgende Situation als Beispiel:

> Sie befinden sich in einem Restaurant. Sie möchten Ihr Mittagessen bezahlen, da stellen sie fest, dass sie Ihren Geldbeutel zu Hause vergessen haben.

Stegreifdialoge machen in der Regel den Schülerinnen Spaß und stellen eine gute Vorbereitung für Gespräche außerhalb des Klassenzimmers dar. Sie setzen jedoch neben Phantasie eine gute Sprachbeherrschung voraus und sollten daher nur bei relativ weit fortgeschrittenen Schülern eingesetzt werden. (vgl. Heyd 1997:161f)

4.4.3.3 Debatten

Zu den formellen Sachgesprächen, die im Unterricht eingesetzt werden können um die Entwicklung des freien Sprechens zu fördern, zählt nach Heyd (1997:165) vor allem die Debatte. Als Hauptziel dieser Übungsform sollte jedoch nicht die Entwicklung der Debattierfähigkeit gesehen werden, sondern – wie bereits erwähnt – die Förderung der Sprechfähigkeit der Lernenden in der Fremdsprache.

Bei der Themenauswahl sollte die Lehrperson darauf achten, dass es erstens kontrovers behandelt werden kann, zweitens nicht unkontrollierbare Emotionen wecken könnte und drittens den Interessen der Schülerinnen entgegenkommt. Für die Durchführung einer Debatte werden zwei Teams (*pro* und *contra*) gebildet, die jeweils eine Teamleiterin wählen sollen. Es ist wichtig, dass den Lernenden der notwendige Wortschatz sowie ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden um ihre Argumente vorzubereiten. Anschließend sollen beide Teams abwechselnd ihre Meinungen vortragen, wobei jede Wortmeldung nicht länger als drei Minuten dauern sollte. Dabei dürfen die Schülerinnen zwar ihre Notizen verwenden, aber nicht ablesen. Am Ende erfolgt eine Zusammenfassung durch die beiden Teamleiterinnen. Wenn jeder seinen Beitrag geleistet hat, können die übrigen Schülerinnen als Zuhörer sowie auch die Lehrperson Fragen an die beiden Teams stellen. Die Debatte sollte beendet werden,

wenn das Thema erschöpft ist oder sich der Meinungsaustausch zu sehr erhitzt. (vgl. Heyd 1997:165)

4.4.3.4 Diskussionen

Die Diskussion stellt eine besondere Art des geleiteten Gesprächs dar, in dem die Teilnehmer in längeren, monologartigen Äußerungen Stellung zu Problemen nehmen, wobei hier berichtende, beschreibende, erörternde u.a. Darstellungsformen auftreten können. Das Mitgeteilte ist meist das Ergebnis einer komplizierten Gedankenfolge, wodurch die Diskussion ihren kognitiven Charakter erhält. Der Hauptunterschied zum Sachgespräch ist, dass in der Diskussion vor allem die Fähigkeit zu argumentieren gefragt ist. Durch die Argumentation soll der Adressat auf logischem Weg überzeugt oder zumindest dazu gebracht werden, dass er die jeweils andere Sicht des Streitfalls akzeptiert. Entscheidend für das Gelingen einer Diskussion ist, dass die Teilnehmerinnen in ihren Argumentationen aufeinander eingehen und nicht nur isolierte „statements" abgeben. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die bereits zuvor thematisierte Fähigkeit des Sprechdenkens und des damit eng verbundenen Hörverstehens. (vgl. Heyd 1997:165f)

Die Diskussion wird von der Lehrperson oder bei Fortgeschrittenen von einer Schülerin geleitet und in Gang gehalten. Dazu muss sie im Vorfeld einen groben Inhaltsplan erstellen, der Leitfragen, Beispiele und Anregungen zur Steuerung und Stimulierung der Diskussion umfasst. Abgesehen davon müssen für den Fall, dass von vornherein alle Teilnehmerinnen der gleichen Meinung sind und ein Meinungsstreit nicht möglich ist, Alternativlösungen vorbereitet werden. Die Diskussionsleiterin muss sich auch überlegen, wann die Teil- oder Endergebnisse zusammengefasst werden sollen und schließlich – im Fall, dass die Lehrperson die Diskussionsleitung übernimmt - wie und wann Korrekturen vorgenommen werden sollen. (vgl. Heyd 1997:166)

Das Ziel entsprechender Übungen im Fremdsprachenunterricht ist es also, einen Meinungsstreit auszulösen, ihn in bestimmter Weise zu lenken und in Rede und Gegenrede, wenn möglich, eine gemeinsame Lösung des Problems zu finden. Auch bei Diskussionen ist es wieder wichtig, dass das gewählte Thema den Interessen der Schülerinnen entspricht und dass geeignete Redemittel sowie diskussionstypische Wendungen (z.B. Ich möchte eingehen auf…, soweit ich beurteilen kann… usw.) vor und während der Diskussion angeboten werden. Darüber hinaus sollten alle Teilnehmerinnen über ausreichende Sachkenntnisse verfügen. Diese Voraussetzung kann sichergestellt werden indem man die Diskussion durch einen oder

mehrere Texte auslöst, sodass alle Schülerinnen die gleichen Grundinformationen zu dem behandelten Thema haben. (vgl. Heyd 1997:166)

4.5 Zur Doppelnatur kommunikativer Prozesse im Fremdsprachenunterricht

Da die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht gleichzeitig Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand bzw. Lehr- und Lernziel ist, kommt den Kommunikationsprozessen eine Doppelnatur zu. Die Schülerinnen sollen lernen in der Fremdsprache zu kommunizieren, und das können sie nur durch Kommunikation. „Kommunikation ist demnach das gesetzte Ziel und zugleich der Weg dahin." (Butzkamm 2002:141) Für die Lernenden stellt kommunikative Interaktion im Unterricht folglich immer eine Sequenz von sprachlichen Einheiten (z.B. erläuternder oder übungshafter Art) einerseits und eine Sequenz von inhaltlichen Einheiten informierender Art andererseits dar (vgl. House 2000:111). In Anlehnung daran unterscheidet Butzkamm (2002:142) zwischen zwei Kommunikationsarten im Fremdsprachenunterricht: *sprachbezogene* versus *mitteilungsbezogene* bzw. *personen-* und *sachbezogene* Kommunikation. Dabei bezeichnet er die sprachbezogene Kommunikation, d. h. das Üben, Einprägen, Systematisierung und Erklären als ein besonderes „künstliches" Mittel des Unterrichts, denn im Alltag wird in der Regel nicht kommuniziert um sich in Sprache einzuüben (vgl. Butzkamm 2002:144, 148).

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik wurde lange Zeit die sprachbezogene Kommunikation in den Vordergrund gestellt. Die mitteilungsbezogene Kommunikation rückte erst durch die zunehmende Betonung des pragmatischen Aspekts von Sprache im Zuge der kommunikativen Wende ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens.[40] In den achtziger Jahren setzte sich dann immer mehr die These durch, dass die Bereitstellung natürlicher bzw. authentischer kommunikativer Möglichkeiten unabhängig vom Alter und anderen individuellen Faktoren das beste Fremdsprachenlernverfahren sei, wodurch es zu einer völligen Ablehnung sprachbezogener Übungen im Unterricht kam. Mittlerweile haben jedoch Studien[41] gezeigt, dass natürliche Sprachkontakte (z.B. durch Auslandsaufenthalte) alleine nicht unbedingt den gewünschten Lernerfolg bringen. In diesem Sinne betonen auch Edmondson und House (2003:244), dass für einige systematische Aspekte einer Sprache fokussierte Aufmerksamkeit sowie eine bestimmte Intensität und Häufigkeit der Begegnung

[40] Siehe dazu Kapitel 2.5 bis 2,7 dieser Arbeit.
[41] Vgl. Schmidt (1983), Freed (1995) und Coleman (1997); zitiert nach Edmondson und House (2003:244).

die Voraussetzung für deren Erwerb sind, während bei anderen sprachlichen Aspekten bewusste Wahrnehmung den Erwerb lediglich effizienter vorantreibt. Sie empfehlen daher – und genau in dieser Möglichkeit sehen sie den Vorteil des institutionellen Status des Unterrichts (durch den die Fremdsprache sowohl als Unterrichtsmedium als auch als Unterrichtsgegenstand fungiert) - beide Kommunikationsformen ineinander zu integrieren (vgl. Edmondson und House 2003:244). In Anlehnung an die aktuellen Fremdsprachenlehrpläne, die dem funktionalen Aspekt von Sprache gegenüber dem formalen den Vorrang einräumen und aufgrund dessen eine Einbettung von Wortschatz- und Grammatikvermittlungen in kommunikative Kontexte fordern[42], raten auch Edmondson und House (2003:246) ausdrücklich von einer strikten Trennung zwischen sprachbezogenen und inhaltsorientierten Kommunikationsphasen im Fremdsprachenunterricht ab.

4.5.1 Durchführung von kommunikativen Übungen unter dem Aspekt der Doppelnatur

Tatsache ist, dass den Fremdsprachenlernerinnen aufgrund der zuvor ausgeführten Doppelnatur unterrichtlicher Kommunikationsprozesse nur ein beschränktes Repertoire an kommunikativ-sprachlichen Mitteln zur Verwirklichung ihrer Sprechabsichten zur Verfügung steht. Daraus ergibt sich, dass sich die Konzentration der Schülerinnen bei kommunikativen Sprachaktivitäten vor allem in frühen Lernstadien vorwiegend auf die sprachliche Form und weniger auf den Inhalt der Äußerungen richtet. Das primäre Ziel kommunikativer Übungen im Fremdsprachenunterricht besteht jedoch nicht in der Einübung in die linguistisch-formalen Bestände der Fremdsprache, sondern in der freien und selbständigen Verwendung sprachlicher Mittel zur Realisierung von Sprechabsichten in konkreten Situationen. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sich unterrichtliche Kommunikationsprozesse mit zunehmendem Lernfortschritt von einer Orientierung an den kommunikativ-sprachlichen Mitteln lösen und sich zu freien, inhalts- bzw. mitteilungsbezogenen Sprachaktivitäten entwickeln. (vgl. Pauels 2003:302) Pauels (2003:302) formuliert diese Zielsetzung sehr treffend indem er sagt, dass es bei Kommunikationsprozessen im Fremdsprachenunterricht vielmehr darum geht, „dass die Lerner nicht die Äußerung von sich geben, die sie in der Fremdsprache ausdrücken können, sondern die sie auch tatsächlich inhaltlich ausdrücken wollen“. Eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen „echter“ Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ist laut Pauels (2003:302), dass den Schülerinnen von der ersten Unterrichtsstunde an vermittelt wird, dass die Inhalte, die durch die Sprache transportiert

[42] Vgl. Kapitel 3.1 dieser Arbeit.

werden nicht beliebig, nebensächlich oder sogar bedeutungslos sind, denn nur so kann die relative Künstlichkeit der von der Lehrperson initiierten Kommunikationsprozesse reduziert und möglicherweise mit zunehmenden Lernfortschritt ausgeglichen werden.

Trotz dieser sprachlichen Einschränkung gilt es laut Pauels (2003:304) freie, inhalts- bzw. mitteilungsorientierte Kommunikationsphasen vom ersten Lernjahr an in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Denn es wichtig, dass die Lernenden von Anfang an erfahren, dass sie durch die Verwendung der Fremdsprache bei der Lehrperson und bei den Mitschülerinnen etwas bewirken und Handlungen auslösen können (vgl. Bach/Timm 1996, zitiert nach Pauels 2003:304).
Für den Aufbau freier, aber zunächst sprachlich einfacher Kommunikation bietet beispielsweise bereits die Primärsituation rund um das Klassenzimmer und die Unterrichtsorganisation eine Reihe von Anlässen. So können beispielsweise durch Aufforderungen, Vorschläge, Kritik, Lob, Tadel, Wünsche, Erklärungen, Richtigstellungen, Fragen usw. ständig in nicht eigens geplanten Übungseinheiten Gespräche initiiert werden (vgl. Cattliff/Thorne 1988, zitiert nach Pauels 2003:304). Eine weitere geeignete Form kommunikativer Übungen für den Anfangsunterricht stellt der *Kurzdialog* dar. Als Gesprächsanlässe können hier einfache Fragestellung wie z.B. „Tu aimes …?“ oder „Qu´est-ce que tu as fait hier?“ dienen. Der Vorteil dieser Übungen besteht darin, dass die Schülerinnen trotz vorgegebner sprachlicher Hilfen die Möglichkeit haben inhaltlich kreativ zu sein und auch ihre eigenen personenbezogenen Meinungen zu artikulieren. Abgesehen davon können die vermittelten Dialogmodelle als Ausgangsbasis für weitere Gespräche mit anderen Personen zum selben oder zu einem anderen Thema genutzt werden. (vgl. Pauels 2003:304) Laut Butzkamm (2002:211) können solche Übungen unter Umständen dazu führen, dass dabei wie von selbst der Punkt erreicht wird, „an dem ein zufällig angeschlagenes Thema so viel Übergewicht gewinnt, dass man die Übung darüber vergisst und nur das Thema fortführt“. Wie bei der Planung und Durchführung jeder mündlichen Übung im Fremdsprachenunterricht, ist auch hier zu beachten, dass die gewählten Inhalte, Kontexte und Situationen möglichst lernerorientiert sind, denn nur auf diese Weise ergeben sich für die Schülerinnen trotz der engen sprachlichen Steuerung Motivationen für weitere eigenständige, inhaltsorientierte Äußerungen (vgl. Pauels 2003:304).

5. ZUSAMMENFASSUNG

Die Darstellung der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik seit Mitte des 19. Jahrhunderts bis heute hat gezeigt, dass in den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts kein Wert auf die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz der Schülerinnen gelegt wurde. Diese rückte erst ab ca. 1880 im Zuge der Reformbewegung allmählich ins Zentrum des didaktischen Interesses. Dabei wurde zunächst aber der Entwicklung des rezeptiven Hörens der Vorrang gegenüber dem produktiven und interaktiven Sprechen eingeräumt. Vor allem zur Zeit der audiovisuellen Methode als wesentliche technische Fortschritte im Bereich der visuellen und auditiven Medien verzeichnet werden konnten, war das Unterrichtsgeschehen geprägt von rezeptiven Hörübungen. Der kommunikative Aspekt von Sprache und somit auch die mündlich-kommunikative Sprachkompetenz gewannen innerhalb der Fremdsprachendidaktik erst ab den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts an Aufmerksamkeit. Ausschlaggebend dafür war die Neuorientierung der Pragmalinguistik an die von Austin (1979) und Searle (1971) entwickelte Sprechakttheorie, der zufolge das Sprechen immer mit einem Handlungsvollzug in Verbindung steht. Von nun an stand nicht länger die Sprache als System von Wörtern und Regeln im Mittelpunkt der didaktischen Arbeit, sondern der Handlungsaspekt von Sprache sowie die Bedingungen eines erfolgreichen Sprachgebrauchs. Das Hauptziel des heutigen Fremdsprachenunterrichts wird schließlich darin gesehen, die Schülerinnen zur Verwirklichung ihrer Redeabsichten mittels geeigneter Sprechmittel zu befähigen. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser neuen Orientierung der Fremdsprachendidaktik am funktionalen Aspekt sprachlicher Mittel leistete auch der vom Europarat (2001) herausgegebene *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001). Indem er die kommunikative Sprachkompetenzen in ihre einzelnen Komponenten aufschlüsselt, beschreibt er nämlich sehr umfassend „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu nutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Europarat 2001:14). Neben dieser kommunikativen und handlungsorientierten Lehrzielsetzung ist die Forderung nach einem fächerübergreifenden, interkulturellen, ganzheitlichen und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht charakteristisch für die derzeitige Fremdsprachendidaktik. All diese didaktischen Implikationen spiegeln sich auch in den aktuellen Fremdsprachenlehrplänen wieder. Im dritten Theorieteil wurden vor allem die für den empirischen Teil dieser Arbeit relevanten Französischlehrpläne für die AHS-Oberstufe näher ausgeführt. Diese wurden im Jahr 2006 vollständig auf die im

Referenzrahmen (Europarat 2001) formulierten Kompetenzniveaus ausgerichtet. Im Bezug auf die Aufteilung der Anteile von mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Unterricht, fordern sie ein ausgewogenes Verhältnis, wobei im Anfangsunterricht der Schwerpunkt auf die Förderung des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation zu setzen ist. Für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch gelten laut Lehrplan dieselben didaktischen Prinzipien wie für den Pflichtfachunterricht. Jedoch sind für diese Unterrichtsform keine schriftlichen Schularbeiten vorgesehen und der Schwerpunkt wird hier – mehr als im Pflichtfach Französisch – auf die Interessen der Schülerinnen gelegt.

Die Neuorientierung der Fremdsprachenlehrpläne am *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) brachte notwendigerweise auch eine intensive Beschäftigung mit demselben im Bereich der Lehrerinnenfortbildung mit sich. Da jedoch nicht für alle Lehrpersonen eine gesetzlich verankerte Fortbildungspflicht vorliegt, kann davon ausgegangen werden, dass einige Französischlehrerinnen nur sehr oberflächlich oder kaum mit den Inhalten des Referenzrahmens (Europarat 2001) vertraut sind.

Das fünfte Kapitel widmete sich der Ausbildung der mündlichen Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht. Aus Platzgründen wurde hier nur auf die Entwicklung des produktiven und interaktiven Sprechens eingegangen, die mündlich-rezeptiven und sprachmittelnden Teilkompetenzen wurden nicht näher ausgeführt. Dafür wurden zunächst die Besonderheiten des Ausspracheerwerbs beschrieben. Dieser unterliegt nämlich nicht nur sprachlich bedingten sondern auch individuell (psychisch oder physisch) bedingten Schwierigkeiten. Die Fremdsprachenlehrerinnen müssen mit all diesen spezifischen Problemen vertraut sein, damit sie entsprechende Übungen selbst entwickeln bzw. auswählen können. Da dem Ausspracheerwerb bei der Ausbildung aller sprachlichen Teilfertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) eine wesentliche Rolle zukommt, und die Beherrschung der Aussprache eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen mündlicher Kommunikationsprozesse darstellt, empfiehlt Hirschfeld (2003:279) Aussprache stets als Unterrichtsprinzip im Auge zu behalten.

Im Anschluss daran wurde zwischen monologischen und interaktiven Sprechformen unterschieden. Dabei wurde auf die unterschiedlichen Anforderungen, die die beiden Sprechformen an die Lernerinnen stellen, hingewiesen. Die Ausführungen haben gezeigt, dass die mündlich-interaktive Kommunikation im Vergleich zur monologischen Rede eine höhere Anstrengung und Konzentration von den Schülerinnen verlangt. Denn diese müssen hier nicht nur mündlich produktiv sein, sondern auch die Fähigkeit besitzen die vorangegangene Äußerung des Gegenübers zu hören, zu verstehen und gleichzeitig eine angemessene Antwort

oder Reaktion mental vorzubereiten. Aufgrund des Rollenwechsels stellen mündlich-interaktive Sprechformen im Vergleich zur monologischen Rede auch höhere Ansprüche an die soziolinguistische und pragmatische Kompetenz der Fremdsprachenlernerinnen. Abgesehen davon kommt der Beherrschung der para- und außersprachlichen Mittel bei der mündlichen Interaktion eine wesentlich größere Bedeutung zu als beim Monolog. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass innerhalb der Mündlichkeit der Erwerb der interaktiven Teilkompetenz mehr Kraft und Zeit beansprucht als der Erwerb der produktiven Fertigkeit. Die Aufgabe der Fremdsprachenlehrerinnen ist es daher, im Sinne der kommunikativen Lehrzielsetzungen der aktuellen Fremdsprachenlehrpläne, mit entsprechenden Förderungsmaßnahmen gezielt auf die spezifischen Anforderungen und Schwierigkeiten mündlicher Kommunikationsprozesse einzugehen. Die vorliegende Arbeit beschreibt dafür konkrete Übungsformen.

Im letzten Kapitel des Theorieteils wurde aufgezeigt, dass den kommunikativen Prozessen im Fremdsprachenunterricht eine Doppelfunktion zukommt. Denn die Schülerinnen sollen lernen in der fremden Sprache zu kommunizieren, und das können sie nur durch Kommunikation. Innerhalb der unterrichtlichen Kommunikationsprozesse kann folglich zwischen sprachbezogenen und mitteilungs- bzw. inhaltsorientierten Formen unterschieden werden. Aufgrund der Tatsache, dass den Fremdsprachenlernerinnen nur ein begrenztes Repertoire an sprachlichen Mitteln zur Verfügung, orientieren sich kommunikative Prozesse im Unterricht vor allem in frühen Lernstadien mehr an den sprachlichen Mitteln als an Inhalten. Trotzdem gilt es laut Pauels (2003:302) freie, inhalts- bzw. mitteilungsorientierte Kommunikationsphasen auf jeder Lernstufe in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, denn die Lernenden müssen von Anfang erfahren, dass ihre sprachlichen Aktivitäten mit verhaltensmäßigen Wirkungen verbunden sind. In diesem Sinne beinhaltet das letzte Kapitel Vorschläge von Pauels (2003:304) für einfache, kommunikative Übungen im Anfangsunterricht.

Der soeben zusammengefasste theoretische Rahmen stellt die Grundlage für die im folgenden empirischen Teil formulierten Hypothesen hinsichtlich der aktuellen Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht der Sekundarstufe dar. Die Überprüfung dieser Hypothesen mittels eines empirischen Verfahrens soll schließlich zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage „*Wie und in welchem Ausmaß fördern österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen, und inwiefern tragen sie dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung?*“ führen.

III EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

1. FORSCHUNGSDESIGN

Im Rahmen des empirischen Teils dieser Arbeit soll erforscht werden, in welchem Ausmaß Französischlehrerinnen der Sekundarstufe die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen fördern und ob die dafür eingesetzten Übungen dem im Lehrplan verankerten Prinzip einer kommunikativen Unterrichtsführung entsprechen. Des Weiteren gilt es zu ermitteln, ob bzw. inwiefern sich die Stellung der Mündlichkeit im Pflichtfachunterricht von jener im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch unterscheidet und durch welche sprachlern- und sprachlehrbiographischen Faktoren diese in den beiden Unterrichtsformen beeinflusst wird.
Um nun diese Korrelation zwischen der Stellung der Mündlichkeit im Französischunterricht und der Sprachlern- und Sprachlehrbiographien der Lehrerinnen zu ermitteln, wurde ein quantitativer Forschungsansatz mittels eines schriftlichen Fragebogens[43] gewählt. Befragt wurden 25 Französischlehrerinnen der Sekundarstufe II. Aufgrund des kleinen Umfangs der Stichprobe lassen sich keine als gesichert geltende Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Französischlehrerinnen in Österreich ziehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie erheben somit keinen Anspruch auf Verallgemeinerung, sondern sollen lediglich Tendenzen in der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht aufzeigen.

1.1 Durchführung der Erhebung

Die schriftliche Befragung wurde im Jänner 2008 an 17 allgemein bildenden höheren Schulen in Wien durchgeführt. Befragt wurden ausschließlich Französischlehrerinnen der Oberstufe. Zur Überprüfung der Hypothesen konnten letztendlich 25 Fragebögen herangezogen werden. Auf ungültige Antworten auf einzelne Fragestellungen wird bei der Darstellung der Ergebnisse sowie bei der Überprüfung der Hypothesen hingewiesen.

[43] Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

1.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Die forschungsleitende Frage *„Wie und in welchem Ausmaß fördern österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen, und inwiefern tragen sie dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung?“* wurde in vier untergeordnete Fragenkomplexe aufgeschlüsselt. Aufgrund der Annahme, dass mit steigendem Umfang eines schriftlichen Fragebogens die Rücklaufquote sinkt, wurden nicht alle im theoretischen Teil behandelten didaktischen Implikationen berücksichtigt. Ausgewählt wurden jene, die für die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz in einer kommunikativen Unterrichtsführung von zentraler Bedeutung sind und zudem noch sehr oft vom aktuellen Unterrichtsgeschehen abweichen:

- Ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht
- Integration von mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten auf allen Lernstufen
- Kommunikative und handlungsorientierte Gestaltung der mündlichen Sprachaktivitäten

Abgesehen davon soll in einem gesonderten Fragenkomplex die

- Stellung der Mündlichkeit im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch untersucht werden.

Für die Untersuchung der aktuellen Rolle der Mündlichkeit im Französischunterricht wurden zu den soeben genannten vier Fragekomplexen jeweils passende Hypothesen gebildet, welche anschließend in dem schriftlichen Fragebogen operationalisiert wurden.

Fragenkomplex A: Ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten

In wieweit achten Französischlehrerinnen auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Unterricht?

Welche Faktoren begünstigen eine Ausgewogenheit zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht?

Hypothese A1:

Die Mehrheit der Französischlehrerinnen planen mehr Zeit für schriftliche als für mündliche Sprachaktivitäten im Unterricht ein.

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass Französischlehrerinnen schriftliche Sprachaktivitäten im Unterricht bevorzugen, da diese ermöglichen alle Schülerinnen gleichzeitig zu beschäftigen. Abgesehen davon sind schriftliche Übungen leichter zu korrigieren und schließlich zu benoten. Denn im Gegensatz zu den schriftlichen Leistungen, gibt es für die Beurteilung von mündlichen Äußerungen der Fremdsprachenschülerinnen keine allgemein gültigen Kriterien (vgl. Slembek 1997:169). Auch für Königs (2003:380) scheint die Art und Weise spontaner, mündlicher Korrekturen eher lehrergebunden als fehlergebunden zu sein. Des Weiteren bemerkt Nieweler (2002:3, online), dass es für die Stärkung der Mündlichkeit nur wenige Angebote am Markt der Fremdsprachen gibt, während man beispielsweise zahlreiche Vorschläge für schriftliche Prüfungen im Internet oder auf CD-ROM findet.

Hypothese A2:

Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto eher bemühen sie sich um eine Ausgewogenheit zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Unterricht.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass Französischlehrerinnen deren Lehramtsstudium noch nicht lange zurückliegt und jene, die regelmäßig Fortbildungskurse besuchen die Leitprinzipien der aktuellen Fremdsprachendidaktik und –lehrpläne sehr gut kennen und die darin geforderte Gleichgewichtung von mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Französischunterricht auch umsetzen möchten.

Hypothese A3:

Lehrerinnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten, widmen der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Pflichtfachunterricht mehr Zeit als jene Lehrerinnen, die Französisch noch nie als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben.

Dieser Hypothese liegt die Vermutung zugrunde, dass Lehrerinnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten mehr Übung in der Vorbereitung und Durchführung von mündlichen Sprachaktivitäten im Unterricht haben und daher auch im Pflichtfachunterricht flexibler sind und mehr Zeit für die Förderung dieser Teilkompetenz aufbringen.[44]

[44] Siehe dazu auch *Hypothese D1*.

Fragenkomplex B: Integration von mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten auf allen Lernstufen

Legen Französischlehrerinnen auf jeder Lernstufe gleich viel Wert auf mündliche-(interaktive) Sprachaktivitäten?

Welche Faktoren beeinflussen diese Einstellung?

Hypothese B1:

Je länger das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je seltener die Lehrerinnen Fortbildungskurs besuchen, desto eher stimmen sie für eine Zunahme der mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten im Französischunterricht.

Diese Hypothese basiert auf der Annahme, dass sich Französischlehrerinnen deren Lehramtsstudium schon lange zurückliegt und jene, die nur selten oder nie Fortbildungskurse besuchen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung noch sehr stark an die didaktischen Prinzipien der früheren Methodenparadigmen (audiolinguale oder audiovisuelle Methode) orientieren, wonach die Entwicklung des rezeptiven Hörens dem produktiven und interaktiven Sprechen vorausgehen soll und dem formalen Aspekt sprachlicher Mittel gegenüber dem pragmatischen der Vorrang einzuräumen ist.

Fragenkomplex C: Kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung

In wieweit achten Französischlehrerinnen auf eine kommunikative und handlungsorientierte Gestaltung der mündlichen Sprachaktivitäten?

Welche Faktoren begünstigen eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung?

Hypothese C1:

Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto eher achten sie auf eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung.

Diese Hypothese beruht auf der Annahme, dass Französischlehrerinnen deren Lehramtsstudium noch nicht lange zurückliegt und jene, die regelmäßig Fortbildungskurse besuchen sehr gut mit den Richtlinien und Zielsetzungen der aktuellen kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachendidaktik vertraut sind und diese auch bei der Übungsgestaltung berücksichtigen.

Hypothese C2:

Je mehr die Lehrerinnen mit dem GERS[45] vertraut sind, desto eher achten sie auf eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung.

Diese Hypothese stützt sich auf die Tatsache, dass der GERS bei der Beschreibung des Spracherwerbs und der verschiedenen Arten der Sprachverwendung einem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz folgt.

Hypothesen im Bezug auf die Kenntnis des GERS:

Hypothese C2.1:

Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto genauer kennen sie den GERS.

Diese Hypothese wurde von der zentralen Stellung des GERS im Aus- und Fortbildungsangebot für Fremdsprachenlehrerinnen abgeleitet.

Hypothese C2.2:

Lehrerinnen, die neben Französisch noch eine andere Sprache sprechen kennen den GERS genauer als jene, die keine weitere Sprache beherrschen.

Hypothese C2.3:

Lehrerinnen, die selbst gerade eine Sprache neu lernen kennen den GERS genauer als jene, die zur Zeit keine Sprache neu lernen.

Bei den Hypothesen C2.2 und C2.3 wird davon ausgegangen, dass Französischlehrerinnen, die noch eine weitere Sprache beherrschen oder gerade neu lernen, den GERS genauer kennen, da sie ihn eher zur Einordnung und zum Vergleich der eigenen sprachlichen Teilkompetenzen heranziehen als jene Lehrerinnen, auf welche die beiden Variablen nicht zutreffen.

<u>Fragenkomplex D: Stellung der Mündlichkeit im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht</u>

Legen Französischlehrerinnen im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht mehr Wert auf die Förderung der mündlichen-(interaktiven) Sprachkompetenz als im Pflichtfachunterricht?

Auf welche Faktoren wird hier ein höherer Anteil an mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten zurückgeführt?

[45] Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001).

Hypothese D1:

Im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch wird der mündlichen Sprachkompetenz mehr Zeit gewidmet als im Pflichtfachunterricht.

Diese Hypothese wurde von der Tatsache abgeleitet, dass der Wahlpflichtfachunterricht nicht der Schularbeitspflicht unterliegt. Abgesehen davon wird vermutet, dass die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden – an die sich der Unterricht im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch vordergründig zu orientieren hat – vor allem in der mündlich-kommunikativen Bewältigung einfacher Alltagssituationen liegen.

1.3 Konzeption des Fragebogens – Operationalisierungen

Der Fragebogen umfasst insgesamt 14 Fragen, drei offene und elf geschlossene Fragenstellungen. Von den elf geschlossenen Fragen verlangen vier eine individuelle Begründung, wenn sie mit „ja" beantwortet werden.

Die Befragung setzt sich aus vier Abschnitten zusammen. Im ersten Abschnitt werden allgemeine Daten zur Sprachlern- und Sprachlehrbiographie der Lehrperson erfasst. Der zweite Teil beinhaltet Fragen zur Mündlichkeit im Pflichtfachunterricht. Der dritte Abschnitt stellt einen gesonderten Fragenkomplex für Lehrerinnen dar, die Französisch auch als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichten bzw. bereits unterrichtet haben. Dieser soll einen Vergleich zwischen den beiden Unterrichtsformen hinsichtlich der Quantität und der Art mündlicher Sprachaktivitäten erlauben. Im letzten Teil des Fragebogens wird die Kenntnis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie dessen Verwendung erfasst.

Abschnitt 1 (Fragen 1-5): allgemeine Daten zur Sprachlern- und Sprachlehrbiographie

Erfasst werden hier in offenen Fragestellungen das Jahr, in welchem das Lehramtsstudium abgeschlossen wurde *(Frage 1)* und wie oft im Jahr Lehrerfortbildungskurse für den Französischunterricht besucht werden *(Frage 3).* Die dritte Frage wurde deshalb gestellt, weil es für die befragte Lehrerinnengruppe keine gesetzlichen Regelungen bezüglich des jährlichen Stundenausmaßes der Fortbildung gibt.[46]

Mit der zweiten Frage wird in geschlossener Form erfasst, ob Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet wurde bzw. im Moment unterrichtet wird.

[46] Vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit.

Mit weiteren geschlossenen Fragen wird ermittelt ob die Befragten neben Französisch noch andere Sprachen sprechen *(Frage 4)* und ob sie im Moment eine weitere Fremdsprache lernen *(Frage 5).*

Als Antwortkategorien für die geschlossenen Fragestellungen in diesem Abschnitt fungieren jeweils „ja" und „nein".

Abschnitt 2 (Fragen 6-9): Angaben zur Mündlichkeit im Pflichtfachunterricht

Bei der sechsten Frage sollen die Lehrerinnen ankreuzen, wie sie das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht gestalten. Als Antwortvorgaben dienen hier prozentuale Verhältnisaufteilungen, die von 30 zu 70 Prozent bis 80 zu 20 Prozent reichen.

Mittels der siebten und achten Frage wird in geschlossener Form ermitteln, ob die mündlichen Aktivitäten bzw. die mündlich-interaktiven Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zunehmen. Als Antworten werden hier ebenfalls „ja" und „nein" vorgegeben. Bei der Antwort „ja" wird die Lehrperson zur Beantwortung der offenen Fragestellung „Warum?" aufgefordert. Bei der Antwort „nein" wird keine Begründung verlangt, da auch die derzeitige Fremdsprachendidaktik sowie die aktuellen Französischlehrpläne eine Integration von mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Sprachaktivitäten auf allen Lernstufen fordern.

Die neunte Frage beinhaltet folgende Liste von mündlichen Übungsformen:

	Beschreibungen von Personen, Bildern, Gegenständen etc.		Rollenspiele mit eingeübten Rollen
	gemeinsames Lösen von Problemen oder Aufgabenstellungen		mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen
	Erfahrungsberichte		Informationsaustausch
	Präsentationen		Hörübungen
	Singen		Gedichte aufsagen
	Diskussionen		Ausspracheübungen
	Texte vorlesen		Verkaufsgespräche
	mündliche Übersetzungen		Verhandlungen
	Interviews		andere Übungen…….

Abbildung 5: Auswahl an mündlichen Übungsformen[47]

Die Befragten sollen hier jene drei Übungen ankreuzen, die ihre Schülerinnen im Unterricht am häufigsten machen. Aufgrund der Annahme, dass die Übungsformen in den verschiedenen Lernstufen variieren, wurde hier das dritte Lernjahr vorgegeben.

[47] Vgl. Fragebogen im Anhang.

Abschnitt 3 (Fragen 10-11): Angaben zur Mündlichkeit im Wahlpflichtfachunterricht

Wie im Fragenkomplex zur Mündlichkeit im Pflichtfachunterricht wird auch hier nach dem Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Unterricht gefragt. Da aufgrund der relativen Offenheit des AHS-Lehrplans für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch von einem höheren Anteil an mündlichen Aktivitäten ausgegangen werden kann, beginnen hier die prozentualen Verhältnisangaben erst bei 40 zu 60 Prozent und enden bei 90 zu 10 Prozent.

Mittels der elften und zwölften Frage soll erhoben werden, ob die Schülerinnen im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht mehr Zeit mit mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Aktivitäten verbringen als im Pflichtfachunterricht. Zur Beantwortung der beiden Fragen stehen wieder die Kategorien „ja“ und „nein“ zur Auswahl, wobei auf Erstere jeweils die offene Frage „Warum?“ folgt. Bei der Antwort „nein“ wird um keine Begründung gebeten, da hier – wie bereits erwähnt – mit einer höheren Gewichtung der Mündlichkeit zu rechnen ist.

Abschnitt 4 (Fragen 13, 14): Angaben zur Kenntnis und Verwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001)

Mit der 13. Frage wird die Kenntnis des GERS abgefragt. Als Antworten werden hier die Ratingkategorien „kaum“, „oberflächlich“ und „genau“ vorgegeben.

Die letzte Frage bezieht sich auf die Verwendung des Referenzrahmens. Um zu verhindern, dass auch bei keiner Beachtung Verwendungsformen angekreuzt werden, wurde hier eine offene Fragestellung formuliert

Dieser Fragenkomplex wurde deswegen erst am Ende des Fragebogens gestellt, damit er die Beantwortung der Fragen zur Mündlichkeit im Französischunterricht in keiner Weise beeinflusst.

2. DARSTELLUNG UND ANALYSE DER ERGEBNISSE

Die befrage Stichprobe setzt sich aus 24 Frauen und einem Mann zusammen. Die meisten der Befragten (10 Pers.) schlossen ihr Lehramtsstudium im Zeitraum von 1971 bis 1980 ab, gefolgt von 1981 bis 1990 (9 Pers.), 1991 bis 2000 (4 Pers.) und 2001 bis 2004 (2 Pers.).

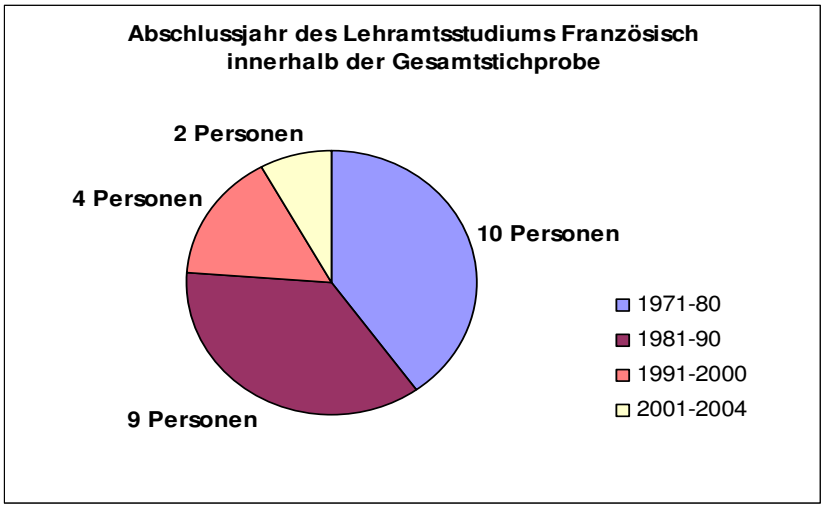


Abbildung 6: Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch innerhalb der Gesamtstichprobe

Mehr als die Hälfte der befragten Lehrerinnen (13 Pers.) gaben an, Französisch auch als ergänzendes Wahlpflichtfach zu unterrichten bzw. schon einmal unterrichtet zu haben.[48]

Im Durchschnitt besuchen die befragten Französischlehrerinnen 1,6 Mal im Jahr Fortbildungskurse für Französisch, wobei von einer Person innerhalb der Gesamtstichprobe diesbezüglich keine Angabe gemacht wurde.

Bis auf eine Person sprechen alle befragten Lehrerinnen neben Französisch noch eine weitere Fremdsprache. Weniger als die Hälfte der befragten Französischlehrerinnen (12 Pers.) lernen im Moment eine weitere Fremdsprache.[49]

Bei der Frage „Nimmt die Anzahl der mündlichen Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zu?“ war eine Antwort nicht eindeutig und daher ungültig. Das folgende Diagramm gibt einen Überblick über die innerhalb der Gesamtstichprobe gegebenen Antworten auf die siebte und achte Frage.

[48] Vgl. Abbildung 17 im Anhang.
[49] Vgl. Abbildung 18 im Anhang.

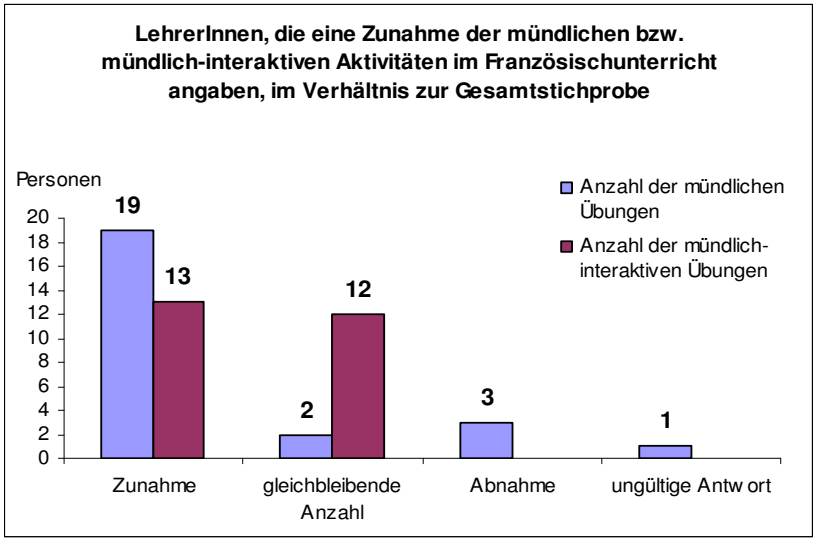


Abbildung 7: Lehrerinnen, die eine Zunahme der mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe

19 Französischlehrerinnen innerhalb der Gesamtstichprobe beantworteten die siebte Frage mit „ja". Als Begründung dafür wurde unter anderem 15 Mal die mit den Lernjahren steigende Sprachbeherrschung der Schülerinnen genannt.[50] Die zweithäufigsten Begründungen für eine Zunahme der mündlichen Aktivitäten waren, dass der Französischunterricht mit den Lernjahren lebendiger und praxisorientierter wird und dass aufgrund der in der Regel mit den Lernjahren sinkenden Schüleranzahl im Fortgeschrittenenunterricht mündliche Aktivitäten einfacher durchzuführen sind. Zwei Personen gaben eine Abnahme der mündlichen Sprachaktivitäten im Laufe der Lernjahre an. Diese wurde einmal auf die schriftliche Maturavorbereitung und einmal auf eine höhere Sprechmotivation im Anfängerunterricht und eine zunehmende Lesetätigkeit zurückgeführt.

Die Frage „Nimmt die Anzahl der mündlich-interaktiven Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zu?" beantworteten 13 Lehrerinnen mit „ja" und 12 mit „nein". Eine Zunahme wurde hier am häufigsten dadurch begründet, dass der Unterricht aufgrund der steigenden Sprachbeherrschung lebendiger und lebensnäher wird. Als weitere Gründe wurden „steigende Komplexität der Themen", „Maturavorbereitung", „steigende Motivation der Schülerinnen", „sinkende Schülerinnenanzahl" und „Optimierung der Sprechzeit der einzelnen Schülerin durch interaktive Sprachaktivitäten" genannt.

Bei der Frage nach den drei am häufigsten durchgeführten mündlichen Übungsformen im dritten Lernjahr konnten von 25 Antworten drei aufgrund einer Auswahl von mehr als drei Übungsmöglichkeiten nicht zur Auswertung herangezogen werden. Die innerhalb der

[50] Zusammenfassung der Antworten: Wortschatz steigt, Ausdrucksmittel erlauben mehr Möglichkeiten, Sprachvermögen/Kompetenz steigt, Grammatikkenntnisse steigen, Basis schaffen.

Gesamtstichprobe am häufigsten genannten Übungsformen werden im folgenden Diagramm dargestellt.

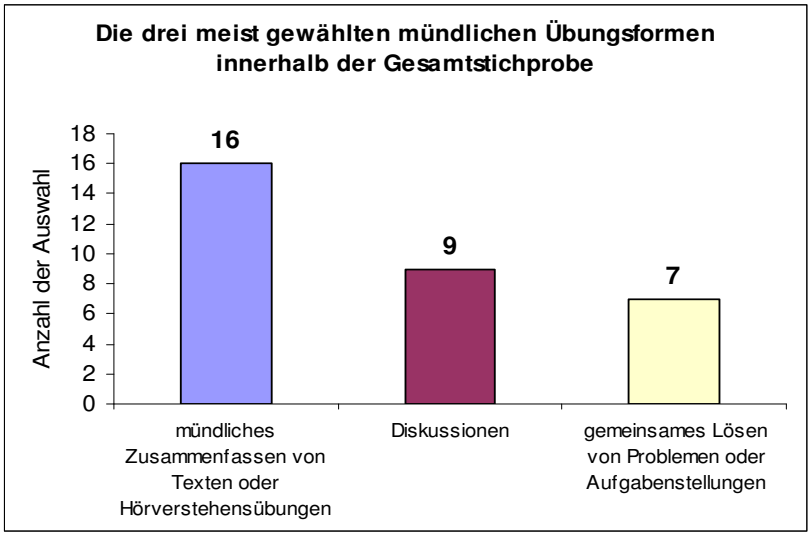


Abbildung 8: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Gesamtstichprobe

Den ersten Platz in der Rangliste der am meisten durchgeführten mündlichen Übungsformen nimmt eine reproduktive Sprachaktivität ein. An zweiter und dritter Stelle stehen jeweils Übungen, die auf das freie, kommunikative Sprechen der Schülerinnen ausgerichtet sind. Die Antwortmöglichkeiten „Präsentationen“ und „Interviews“ teilen sich den vierten Platz gefolgt von „Texte vorlesen“, „Rollenspiele mit eingeübten Rollen“, „Beschreibungen von Personen, Bildern, Gegenständen etc.“, „Hörübungen“ und „Erfahrungsberichte“. Von den angeführten Übungsmöglichkeiten wurden „Gedichte aufsagen“, „Verkaufsgespräche“ und „Verhandlungen“ kein einziges Mal angekreuzt. Die Antwortmöglichkeiten „Singen“, „Informationsaustausch“, „Ausspracheübungen“ und „mündliche Übersetzungen“ wurden jeweils ein Mal ausgewählt.

In Bezug auf die Kenntnis des GERS ergab die Befragung folgende Aufteilung:

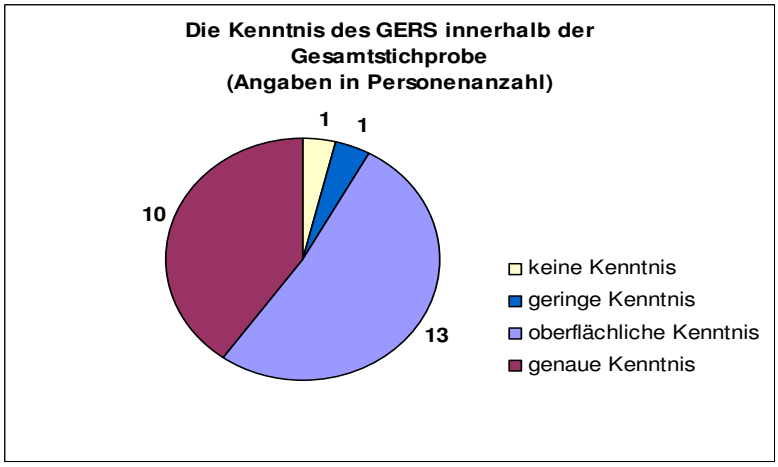


Abbildung 9: Die Kenntnis des GERS innerhalb der Gesamtstichprobe

13 Personen innerhalb der Gesamtstichprobe kennen den GERS oberflächlich, 10 Personen gaben eine genaue Kenntnis an und jeweils eine Person kennt ihn kaum bzw. hat noch nie etwas von ihm gehört.
Jene Personen, die den GERS nicht oder nur sehr wenig kennen, verwenden ihn auch nicht. Rund 60 Prozent der Personen mit einer oberflächlichen Kenntnis gaben bei der Frage nach dessen Verwendung „Beurteilung", „Evaluierung" und „Einstufung bzw. Orientierung" als Antwort. Die restlichen 40 Prozent verwenden ihn gar nicht. Alle Befragten, die eine genaue Kenntnis des Referenzrahmens angaben, verwenden ihn auch. Die Antworten waren hier wesentlich differenzierter. Neben „Beurteilung", „Evaluierung" und „Einstufung" wurde von dieser Personengruppe auch „Vorbereitung für Sprachdiplome", „Vorbereitung für den französischen Redewettbewerb" und „Übungsgestaltung" genannt.

2.1 Hypothesenprüfung

2.1.1 Ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten

Hypothese A1:
Die Mehrheit der Französischlehrerinnen planen mehr Zeit für mündliche als für schriftliche Sprachaktivitäten im Unterricht ein.
Diese Hypothese wurde durch die sechste Frage falsifiziert. Während nur ca. ein Drittel der befragten Französischlehrerinnen eine Gleichgewichtung von mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Unterricht ankreuzten, gaben mehr als die Hälfte der Befragten einen höheren Anteil für die mündlichen als für die schriftlichen Aktivitäten an. Lediglich bei vier Lehrerinnen innerhalb der Gesamtstichprobe überwiegen die schriftlichen Sprachaktivitäten im Französischunterricht.[51]

Hypothese A2:
Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto mehr bemühen sie sich um eine Ausgewogenheit zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Unterricht.
Das folgende Diagramm zeigt, dass kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Abschluss des Lehramtsstudiums und der Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Französischunterricht besteht.

[51] Vgl. Abbildung 19 im Anhang.

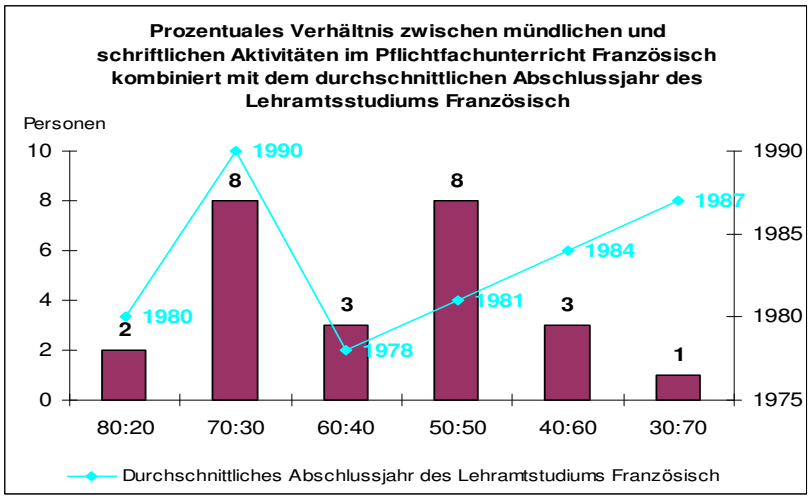


Abbildung 10: Prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht Französisch kombiniert mit dem durchschnittlichen Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch

Jene acht Personen, die ein ausgewogenes Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Pflichtfachunterricht angaben, haben ihr Lehramtsstudium im Durchschnitt im Jahr 1981 abgeschlossen. Im Vergleich dazu beendeten jene vier Französischlehrerinnen, die einen höheren Anteil für die schriftlichen Aktivitäten angaben, ihr Lehramtsstudium im Durchschnitt 1985. Für jene Befragten (13 Pers.), die mehr Wert auf die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht legen, ergibt sich das Jahr 1986 als durchschnittliches Studiumsabschlussjahr.

Die Frage „Wie oft im Jahr besuchen Sie Fortbildungskurse für den Französischunterricht?“ ergab für die Überprüfung der genannten Hypothese keine relevanten Ergebnisse.

Hypothese A3:

Lehrerinnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten, widmen der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Pflichtfachunterricht mehr Zeit als jene Lehrerinnen, die Französisch noch nie als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben.

Diese Hypothese kann aufgrund der Ergebnisse der sechsten und zehnten Frage verifiziert werden. Das folgende Diagramm zeigt, dass jene Lehrerinnen, die Französisch auch als Wahlpflichtfach unterrichten bzw. schon einmal unterrichtet haben, laut Befragung durchschnittlich 12,10% mehr mündliche Aktivitäten im Pflichtfachunterricht durchführen als jene Lehrerinnen, die Französisch noch nie als Wahlpflichtfach unterrichtet haben.

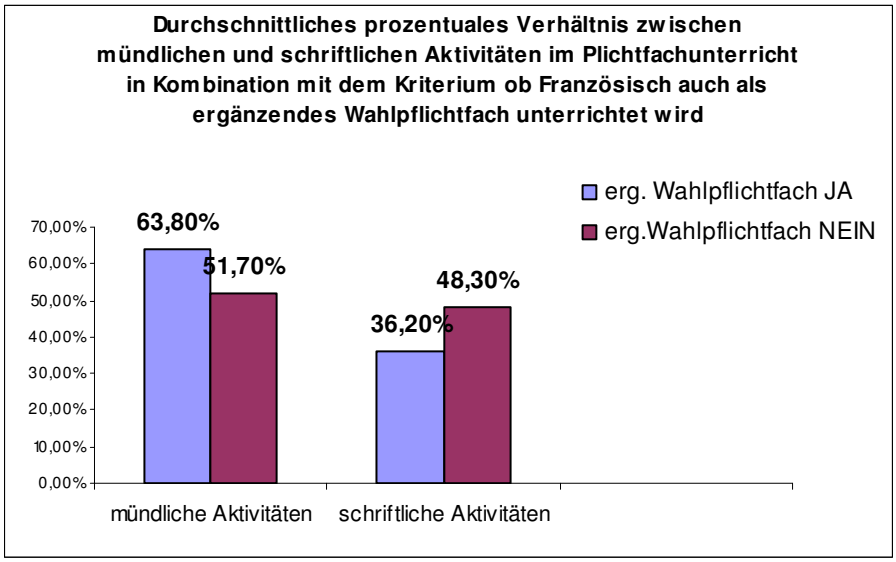


Abbildung 11: Durchschnittliches prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht in Abhängigkeit vom Kriterium ob Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet wurde bzw. im Moment unterrichtet wird

2.1.2 Integration von mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten auf allen Lernstufen

Hypothese B1:

Je länger das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je seltener die Lehrerinnen Fortbildungskurs besuchen, desto eher stimmen sie für eine Zunahme der mündlichen-(interaktiven) Sprachaktivitäten im Französischunterricht.

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde die Gesamtstichprobe in die folgenden drei Personengruppen unterteilt:

Französischlehrerinnen mit Studiumsabschlussjahr:

1. zwischen 1971 und 1980 (10 Personen)
2. zwischen 1981 und 1990 (9 Personen)
3. zwischen1991 und 2004 (6 Personen)

Innerhalb der ersten Personengruppe war eine Antwort auf die Frage „Nimmt die Anzahl der mündlichen Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zu?“ nicht eindeutig und daher ungültig. Die restlichen neun Lehrerinnen gaben eine Zunahme an. Von jenen Personen, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1981 und 1990 beendeten, kreuzten sieben „ja“ und zwei „nein“ an. Innerhalb der dritten Gruppe wurden die Antwortkategorien „ja“ und „nein“ jeweils drei Mal gewählt. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen lässt die soeben dargestellte Auswertung keine eindeutigen Aussagen zu. Man kann aber hier trotzdem von einer leichten Tendenz in Richtung der formulierten Hypothese sprechen.

Bei der Frage bezüglich der mündlich-interaktiven Aktivitäten im Französischunterricht stimmten innerhalb der ersten und zweiten Gruppe jeweils sechs Lehrerinnen für eine Zunahme. Innerhalb der dritten Gruppe beantwortet nur eine Lehrperson die Frage mit „ja". Im Bezug auf die didaktische Implikation „Integration von mündlich-interaktiven Aktivitäten auf allen Lernstufen" weisen also auch diese Ergebnisse lediglich auf einen leichten Zusammenhang mit dem Studiumsabschlussjahr hin.[52]
Die Angaben zur Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungskursen waren auch für die Überprüfung dieser Hypothese nicht relevant.

2.1.3 Kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung

Hypothese C1:
Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto eher achten sie auf eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung.
Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde die Gesamtstichprobe wieder in die zuvor genannten drei Personengruppen unterteilt. Innerhalb der ersten Gruppe waren die Antworten von zwei Personen ungültig und innerhalb der zweiten Gruppe konnte die Auswahl von einer Person nicht berücksichtigt werden
Da in allen drei Personengruppen die reproduktive Übungsform „mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen" bei der Frage nach den drei am häufigsten durchgeführten mündlichen Übungsformen im dritten Lernjahr am häufigsten ausgewählt wurde, kann die Hypothese nicht verifiziert werden. Auch hinsichtlich der am zweithäufigsten genannten Übungsform zeichnen sich keine der Hypothese entsprechenden Tendenzen ab, denn in allen Personengruppen sind diese kommunikativer Art. Innerhalb jener Lehrerinnen, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1991 und 2004 abgeschlossen haben, wurde neben „Diskussionen" und „gemeinsames Lösen von Problemen oder Aufgabenstellungen" noch „Texte vorlesen" am zweithäufigsten genannt. Den dritten Platz in der Rangliste, der am häufigsten durchgeführten mündlichen Übungsformen im dritten Lernjahr teilen sich in der ersten Gruppe die Auswahlmöglichkeiten „Diskussionen" und „Interviews". In der zweiten Personengruppe wurden „Präsentationen" am dritthäufigsten

[52] Vgl. Abbildung 20, 21 im Anhang.

ausgewählt und in der dritten Gruppe stehen verschiedene Übungsformen an dritter Stelle, wobei jede davon einmal angekreuzt wurde.[53]
Laut Befragung hat auch hier das Fortbildungsverhalten der Lehrerinnen keinen nennenswerten Einfluss auf die Beachtung der didaktischen Implikation „kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung".

Hypothese C2:
Je mehr die Lehrerinnen mit dem GERS vertraut sind, desto eher achten sie auf eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung.
Diese Hypothese kann verifiziert werden. Jene Französischlehrerinnen, die keine bzw. eine geringe Kenntnis des GERS angab (jeweils 1 Pers.), kreuzte folgende Übungsformen an: „mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen" (reproduktiv), „gemeinsames Lösen von Problemen oder Aufgabenstellungen" (interaktiv) und „Texte vorlesen" (reproduktiv). Auch innerhalb der Personengruppe mit einer oberflächlichen Kenntnis des GERS (13 Pers.) sind die drei am häufigsten genannten mündlichen Übungsformen („mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen", „gemeinsames Lösen von Problemen oder Aufgabenstellungen" und „Präsentationen") reproduktiver und interaktiver Art. Im Vergleich dazu stehen bei jenen Lehrerinnen, die den GERS genau kennen (10 Pers.) interaktive „Diskussionen" an erster Stelle in der Rangliste der am meisten durchgeführten mündlichen Übungsformen, gefolgt von „mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen" und interaktiven „Interviews".[54]

Hypothesen im Bezug auf die Kenntnis des GERS:
Hypothese C2.1:
Je weniger lange das Lehramtsstudium Französisch zurückliegt bzw. je öfters die Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto genauer kennen sie den GERS.
Im Bezug auf das Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch, hat die Befragung zu einem gegenteiligen Ergebnis geführt. Die folgende Abbildung zeigt, dass innerhalb der vier Personengruppen (keine, geringe, oberflächliche und genau Kenntnis des GERS) das Lehramtsstudium jener Französischlehrerinnen mit einer genauen Kenntnis des GERS im Durchschnitt am längsten zurückliegt.

[53] Vgl. Abbildung 22-24 im Anhang.
[54] Vgl. Abbildung 25, 26 im Anhang.

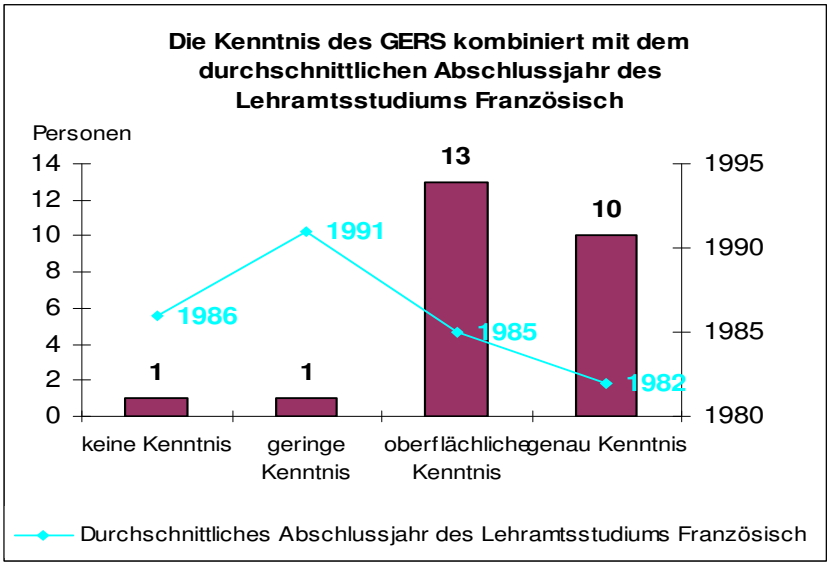


Abbildung 12: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit dem durchschnittlichen Abschlussjahr des Lehramtsstudiums Französisch

Hinsichtlich der Teilnahme an Fortbildungskursen kann die Hypothese verifiziert werden. Die Befragung hat zu folgenden Ergebnissen geführt:

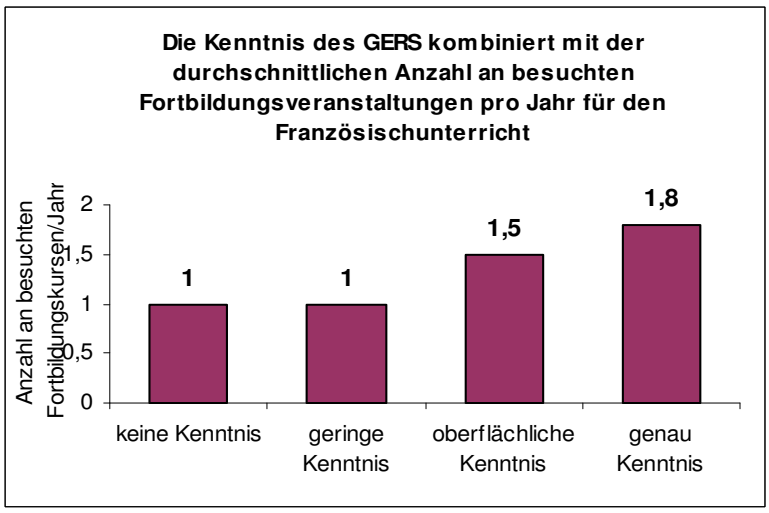


Abbildung 13: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit der durchschnittlichen Anzahl an besuchten Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr für den Französischunterricht

Die beiden Lehrerinnen mit keiner bzw. einer geringen Kenntnis des GERS gaben an, dass sie jeweils einmal pro Jahr eine Fortbildungsveranstaltung für den Französischunterricht besuchen. Für die Personen mit einer oberflächlichen Kenntnis des GERS ergab sich laut Befragung eine durchschnittliche Anzahl an besuchten Fortbildungskursen pro Jahr von 1,5, wobei in dieser Gruppe eine Lehrerin keine Angaben über ihr Fortbildungsverhalten machte. Bei jenen Französischlehrerinnen, die eine genaue Kenntnis des GERS ankreuzten, steigt die jährliche Beteilung an Fortbildungsveranstaltungen im Durchschnitt auf 1,8 Mal. Schlussendlich lässt sich von diesen Ergebnissen die Tendenz abgeleitet, dass je öfters die

Lehrerinnen Fortbildungskurse besuchen, desto eher achten sie auf eine kommunikative und handlungsorientierte Übungsgestaltung

Hypothese C2.2:

Lehrerinnen, die neben Französisch noch eine andere Sprache sprechen kennen den GERS genauer als jene, die keine weitere Sprache beherrschen.

Da bis auf eine Lehrperson alle Befragten angaben, dass sie neben Französisch noch eine andere Sprache sprechen, haben diese Ergebnisse keine Bedeutung für den Grad der Kenntnis des GERS.

Hypothese C2.3:

Lehrerinnen, die selbst gerade eine Sprache neu lernen kennen den GERS genauer als jene, die zur Zeit keine Sprache neu lernen.

Diese Hypothese kann nicht verifiziert werden, denn wie das folgende Diagramm zeigt, ist die Anzahl jener Personen, die eine genaue Kenntnis angaben in beiden Personengruppen verhältnismäßig fast gleich hoch. Es kann jedoch festgehalten werden, dass die beiden Personen die keine bzw. nur eine geringe Kenntnis des GERS haben zur Zeit keine Sprache neu lernen.

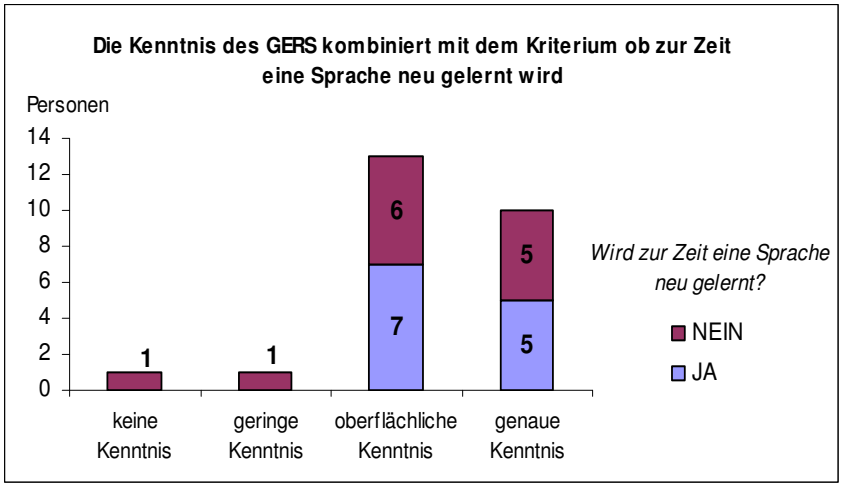


Abbildung 14: Die Kenntnis des GERS in Kombination mit dem Kriterium ob im Moment eine Sprache neu gelernt wird

2.1.4 Stellung der Mündlichkeit im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht

Hypothese D1:

Im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch wird der mündlichen Sprachkompetenz mehr Zeit gewidmet als im Pflichtfachunterricht.

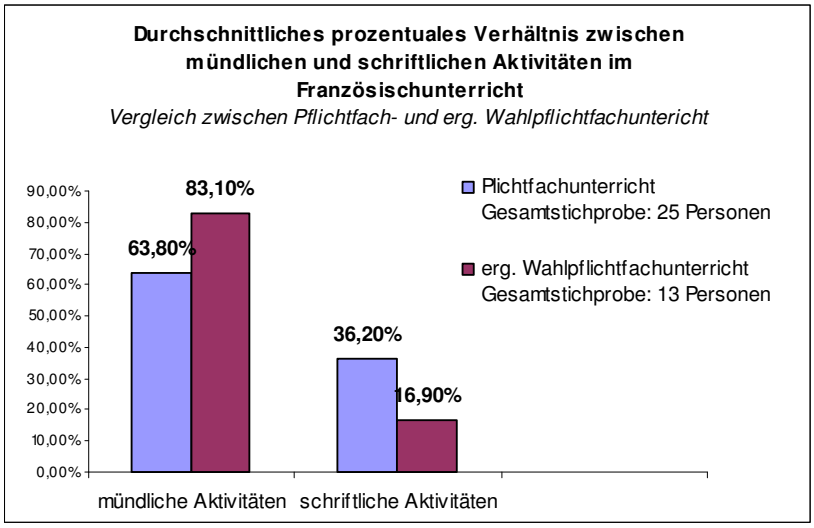


Abbildung 15: Durchschnittliches prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht
(Vergleich zwischen Pflichtfach- und erg. Wahlpflichtfachunterricht)

Diese Hypothese kann klar verifiziert werden. Innerhalb der Gesamtstichprobe ergab sich für den Pflichtfachunterricht ein durchschnittliches Verhältnis von 63,80 Prozent für mündliche und 36,20 Prozent für schriftliche Aktivitäten. Im Wahlpflichtfach Französisch beträgt der Anteil an mündlichen Aktivitäten im Durchschnitt 83,10 Prozent, d.h. es finden hier um rund 19 Prozent mehr mündliche Aktivitäten statt als im Pflichtfachunterricht.

Von den 13 Lehrerinnen, die Französisch auch als Wahlpflichtfach unterrichten bzw. schon einmal unterrichtet haben, beantworteten alle die Frage „Verbringen die Schülerinnen im Wahlpflichtfachunterricht mehr Zeit mit mündlichen Aktivitäten als im Pflichtfachunterricht?“ mit „ja“. Die Mehrheit gab das Fehlen der Schularbeitspflicht als Grund für einen höheren Anteil an mündlichen Aktivitäten im Wahlpflichtfach an. Drei Mal wurde die Schwerpunktlegung auf die mündliche Sprachkompetenz innerhalb des AHS-Lehrplans für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch als Begründung herangezogen.[55] Jeweils zwei Mal wurden eine höhere Motivation fürs Sprechen seitens der Schülerinnen und eine kleinere Gruppengröße genannt.

Während alle Befragten, die Französisch auch als Wahlpflichtfach unterrichten bzw. schon einmal unterrichtet haben, zwar angaben, dass die Schülerinnen im Wahlpflichtfachunterricht mehr Zeit mit mündlichen Aktivitäten verbringen als im Pflichtfachunterricht, stimmten nicht alle einen höheren Anteil an mündlich-interaktiven Aktivitäten im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht zu. Zwei Personen beantworteten die 12. Frage mit „nein“. Die

[55] Tatsächlich fordert der aktuelle AHS-Lehrplan für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch jedoch keine Sonderstellung der mündlichen Sprachkompetenz. So wie im Lehrplan für den Pflichtfachunterricht beinhalten auch hier die didaktischen Prinzipien eine Gleichgewichtung der Fertigkeitsbereiche „Hören“, „Lesen“, „an Gesprächen teilnehmen“, „zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“. (siehe dazu Kapitel 3.1.1.2 dieser Arbeit).

Mehrheit der Personen, die eine höhere Anzahl an mündlich-interaktiven Übungen im Wahlpflichtfachunterricht ankreuzten, begründeten diese mit einer geringeren Schülerinnenanzahl. Des Weiteren wurden hier eine höhere Motivation der Schülerinnen und die Möglichkeit zu einer flexibleren Unterrichtsgestaltung im Wahlpflichtfachunterricht genannt. Im Vergleich zu den genannten Begründungen für einen höheren Anteil an mündlichen Sprachaktivitäten im Wahlpflichtfachunterricht, wurde hier das Fehlen der Schularbeitspflicht nur zwei Mal erwähnt, und lediglich eine Person berief sich auf die zentrale Stellung der Mündlichkeit im AHS-Lehrplan für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch.

2.2 Diskussion der Ergebnisse

Die im Jänner 2008 durchgeführte Befragung von Französischlehrerinnen der AHS-Oberstufe zur Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Unterricht hat zu folgenden Endergebnissen geführt:

Im Bezug auf das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Französischunterricht hat die Untersuchung ergeben, dass nur ca. ein Drittel der befragten Lehrerinnen auf eine Ausgewogenheit achten. Überraschender Weise stimmte die Mehrheit für einen höheren Anteil an mündlichen Aktivitäten. Es konnte jedoch kein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Abschluss des Lehramtsstudiums oder der Anzahl der besuchten Fortbildungskurse pro Jahr und der Gewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Französischunterricht festgestellt werden. Im Gegensatz dazu konnte die Hypothese, dass Lehrerinnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten, der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Pflichtfachunterricht mehr Zeit widmen als jene Lehrerinnen, die Französisch noch nie als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben, eindeutig verifiziert werden.
Die Antworten zum Fragenkomplex „Integration von mündlichen-(interaktiven) Übungen auf allen Lernstufen“ lieferten keine aussagekräftigen Ergebnisse für die Überprüfung der dazu formulierten Hypothese hinsichtlich einer Abhängigkeit vom Studiumsabschlussjahr und der Anzahl an besuchten Fortbildungsveranstaltungen pro Jahr. Zusammenfassend kann aber gesagt werden, dass innerhalb der Gesamtstichprobe die klare Mehrheit der befragten

Personen (19 Pers.) eine Zunahme der mündlichen Sprachaktivitäten im Laufe der Lernjahre befürwortet. Im Vergleich dazu stimmten aber nur 13 Personen für einen steigenden Anteil an mündlich-interaktiven Aktivitäten. In beiden Fällen wurde eine Zunahme am häufigsten durch die mit den Lernjahren steigende Sprachbeherrschung begründet.

Die lehrplanmäßige Forderung nach einer kommunikativen und handlungsorientierten Gestaltung mündlicher Übungen im Französischunterricht wird von den befragten Lehrerinnen nicht zu 100 Prozent umgesetzt. Denn laut Untersuchung nimmt die reproduktive Übungsform „mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen" den ersten Platz in der Rangliste der drei am häufigsten durchgeführten mündlichen Übungsformen im dritten Lernjahr ein. Das Studiumsabschlussjahr sowie die Anzahl an besuchten Fortbildungskursen pro Jahr scheinen keinen nennenswerten Einfluss auf die Übungsauswahl zu haben. Es zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass mit dem Grad der Kenntnis des GERS die Beachtung einer kommunikativen und handlungsorientierten Übungsgestaltung zunimmt. Auf die Kenntnis des GERS wiederum scheint die Häufigkeit der Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen einen positiven Einfluss zu haben. Wider den Erwartungen, liegt das Lehramtstudium jener Französischlehrerinnen mit einer genauen Kenntnis des GERS im Durchschnitt am längsten zurückliegt. Das Kriterium ob im Moment eine Sprache neu erlernt wird, wirkt sich laut Befragung nicht eindeutig auf die Vertrautheit mit den Inhalten des GERS aus.

Betreffend den Anteil an mündlichen bzw. mündlich-interaktiven Aktivitäten im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch führte die Befragung zu dem erwarteten Ergebnis, dass dieser eindeutig höher ist als im Pflichtfachunterricht. Als Begründung dafür wurde jedoch nicht immer das Fehlen der Schularbeitspflicht oder die relative Offenheit des entsprechenden Lehrplans angeführt. Einige wenige Lehrpersonen innerhalb dieser Befragungsgruppe führten die Vorrangstellung der Mündlichkeit in dieser Unterrichtsform auf eine höhere Motivation der Schülerinnen, eine niedrigere Schülerinnenanzahl oder auf eine von ihnen genannte zentrale Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im aktuellen Lehrplan für das ergänzende Wahlpflichtfach Französisch zurück.

Zum Fortbildungsverhalten der Französischlehrerinnen der Sekundarstufe wurde im Rahmen der empirischen Untersuchung zwar keine konkrete Hypothese formuliert, nichtsdestotrotz kann festgehalten werden, dass die befragten Lehrpersonen nur mäßig ihrer nicht ausdrücklich im Gesetz verankerten Dienstpflicht nachgehen. Dementsprechend gaben auch nur 10 Personen innerhalb der Gesamtstichprobe eine genaue Kenntnis des GERS an, obwohl dieser in den aktuellen AHS-Fremdsprachenlehrplänen integriert ist.

Diese Ergebnisse sollen im abschließenden Kapitel zur Beantwortung der für die vorliegende Arbeit formulierte forschungsleitende Frage „*Wie und in welchem Ausmaß fördern österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen, und inwiefern tragen sie dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung?*“ herangezogen werden.

IV CONCLUSIO

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, die aktuelle Stellung der Mündlichkeit im Französischunterricht der Sekundarstufe zu untersuchen. Dafür sollte ermittelt werden, wie und in welchem Ausmaß österreichische Französischlehrerinnen die mündliche Sprachkompetenz ihrer Schülerinnen fördern, und inwiefern sie dabei der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Lehrziel Rechnung tragen. Darüber hinaus sollte die Rolle der Mündlichkeit im Pflichtfachunterricht mit jener im ergänzenden Wahlpflichtfach Französisch verglichen werden. Für beide Unterrichtsformen galt es herauszufinden, durch welche sprachlern- und sprachlehrbiographischen Faktoren die Quantität und die Auswahl der mündlichen Übungen beeinflusst werden.

Im Theorieteil wurde aufgezeigt, dass die mündliche Sprachkompetenz im Fremdsprachenunterricht lange Zeit zugunsten der schriftlichen Fertigkeiten vernachlässigt wurde. In der derzeitigen kommunikativen Fremdsprachendidaktik wird jedoch das umgekehrte Verhältnis favorisiert, wobei innerhalb der Mündlichkeit dem produktiven und interaktiven Sprechen der Vorrang gegenüber dem rezeptiven Hören einzuräumen ist. Diese didaktische Forderung spiegelt sich auch in den aktuellen Fremdsprachenlehrplänen für die AHS-Oberstufe wieder, indem sie grundsätzlich von einer Gleichgewichtung der mündlichen und schriftlichen Sprachaktivitäten im Unterricht ausgehen, jedoch für den Anfangsunterricht eine verstärkte Förderung des Hörverstehens und der mündlichen Kommunikation vorsehen. Inwieweit österreichische Französischlehrerinnen der Sekundarstufe diese lehrplanmäßigen Vorgaben für die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz in einer kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichtsführung beachten, wurde in einer empirischen Untersuchung anhand einer schriftlichen Befragung ermittelt. An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass die vorliegenden Untersuchungsergebnisse aufgrund des kleinen Umfangs der Stichprobe keinen Anspruch auf Verallgemeinerung erheben, sondern lediglich Tendenzen hinsichtlich der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im derzeitigen Französischunterricht der Sekundarstufe aufzeigen.

Aus der empirischen Untersuchung geht hervor, dass insgesamt der Schwerpunkt im Französischunterricht der Sekundarstufe auf die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz der Schülerinnen gelegt wird. Trotzdem überwiegt bei den Französischlehrerinnen noch immer die Einstellung, dass jede Form von mündlicher Sprachaktivität verstärkt im

Fortgeschrittenenunterricht anzusiedeln ist. Dieser Einstellung gilt es entgegenzuwirken, indem den Lehrpersonen Möglichkeiten für einfache mündliche Übungen im Anfangsunterricht aufgezeigt werden und indem sie für die Bedeutung von vor allem mündlich-kommunikativer Übungsformen in den ersten Lernjahren sensibilisiert werden. Denn für die Motivation der Sprachlernenden ist es entscheidend, dass sie von der ersten Unterrichtsstunde an erfahren, dass sie mit ihren Äußerungen etwas bewirken und Handlungen auslösen können (vgl. Bach/Timm 1996, zitiert nach Pauels 2003:304). Die lehrplanmäßige Forderung nach einem kommunikativen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht wird in der Unterrichtspraxis insgesamt noch nicht zu 100 Prozent umgesetzt. Da die empirische Untersuchung gezeigt hat, dass sich eine genaue Kenntnis des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) positiv auf diese didaktische Implikation auswirkt, scheint es eine dringliche Aufgabe der Fremdsprachenlehrerinnenausbildung und –fortbildung zu sein, vermehrt auf die Vermittlung der Inhalte dieses didaktischen Schlüsselwerks zu setzen.

Abschließend muss betont werden, dass sich die vorliegende Arbeit vorwiegend auf die Rolle der mündlich-produktiven und -interaktiven Sprachkompetenz im Französischunterricht konzentriert. Es bleibt daher die Frage offen, wie sich die Stellung der mündlichen Sprachmittlungsaktivitäten beschreiben lässt und worauf bei der Entwicklung und Förderung dieser Teilkompetenz zu achten ist. Dies gilt es auch für die mündliche Rezeption zu beantworten, denn diese wurde lediglich im Bezug auf die Besonderheiten der mündlichen Interaktion sowie auf den Ausspracheerwerb thematisiert.
Unbeantwortet bleibt auch die Frage, inwieweit die Lehrenden die mündlichen Leistungen ihrer Schülerinnen in die Gesamtnote mit einbeziehen bzw. nach welchen Kriterien sie diese benoten. In diesem Zusammenhang gilt es noch zu überlegen, ob es nicht im Rahmen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sinnvoll wäre, mündliche Überprüfungen verpflichtend in die Lehrplanvorgaben zu integrieren.
Zum Abschluss soll noch einmal festgehalten werden, dass sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf die Beschreibung der Einstellungen der Französischlehrerinnen gegenüber den aktuellen didaktischen Implikationen für die Förderung der Mündlichkeit im Unterricht beschränkt. In diesem Sinne bleibt es die Aufgabe von weiterführenden Untersuchungen herauszufinden, inwieweit die derzeitigen Tendenzen in der Förderung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht der Sekundarstufe auch den Bedürfnissen und Interessen der Lernenden entsprechen.

V RESUME EN LANGUE FRANÇAISE

Le but de ce travail était d´étudier la question de savoir comment et avec quelle intensité les enseignants de français encouragent la compétence orale de leurs élèves, de savoir jusqu´à quel point ils y considèrent les implications de la didactique communicative et quels facteurs influencent la quantité et le choix des exercices oraux. Pour établir tout cela, j´ai fait un sondage à l´aide d´un questionnaire écrit que j´ai distribué aux enseignants de français dans des écoles secondaires à Vienne. Avant de présenter l´étude empirique de ce travail, il est nécessaire de résumer le fondement théorique concernant le développement et l´encouragement de la compétence orale dans les cours scolaires de français.

Les aspects de la compétence à communiquer langagièrement

Comme œuvre clé dans la didactique actuelle des langues étrangères le *Cadre européen commun de Références pour les Langues* offre une description très détaillée de la compétence à communiquer langagièrement. En résumé, cette compétence rend les hommes capables de réaliser des actions à l´aide des moyens linguistiques. Selon le *Cadre commun de Références*, elle contient une composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La première composante se réfère au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d´une langue. La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l´utilisation d´une langue, et la compétence pragmatique règle l´utilisation fonctionnelle des ressources d´une langue.

Le *Cadre commun de Références* parle aussi de quatre formes d´activités langagières dans lesquelles la compétence à communiquer langagièrement est mise en œuvre. Celles-ci sont des activités de réception, production, interaction et de médiation. Chacune de ces formes peut s´accomplir soit à l´oral (écouter/parler), soit à l´écrit (lire/écrire), soit à l´oral et à l´écrit. Évidemment, les activités réceptives et productives portent un rôle premier parce qu´ensemble, elles permettent l´interaction verbale (orale ou écrite).

La compétence orale concerne les activités langagières suivantes :

- la production orale *(parler)*
- la compréhension de l´oral *(écouter)*
- l´interaction orale
- la médiation orale

Comme la didactique actuelle met l´accent sur les activités de production et d´interaction, ce travail traite surtout les compétences partielles que les élèves doivent acquérir pour être capables de tenir un monologue oral ainsi qu´une conversation orale dans la langue étrangère.

Le changement de paradigmes dans l´histoire de la didactique des langues étrangères – Le rôle de la compétence langagière orale dans l´enseignement des langues étrangères

L´histoire de la didactique des langues montre que la compétence orale a été complètement négligée pendant les premières années de l´enseignement scolaire. Ce n´est qu´à partir de l´année 1880 - en cours du mouvement réformateur – qu´elle a lentement commencé à gagner d´intérêt didactique. Il faut ajouter que dans les premières méthodes d´enseignement – surtout dans la méthode audiovisuelle, qui s´est établie grâce au progrès technique dans le domaine des médias auditifs et visuels - les activités orales étaient presque exclusivement réceptives. L´aspect communicatif d´une langue et par conséquent aussi la compétence à communiquer langagièrement ont seulement depuis les années soixante-dix du vingtième siècle la priorité dans le travail didactique. Un facteur déterminant pour ce changement était la nouvelle orientation de la linguistique pragmatique vers le « Sprechakttheorie » d´Austin et Searle. Cette théorie souligne l´aspect actionnel d´une langue en disant que *parler* signifie toujours *agir*. Après cela, l´acte de parole sert premièrement à réaliser des intentions par des moyens linguistiques (verbales ou non verbales). Enfin, la nouvelle didactique communicative ne donne plus la priorité aux particularités formelles d´une langue – comme il étais le cas dans les méthodes précédentes - mais aussi à l´aspect actionnel. Le but principal de l´enseignement des langues étrangères est donc de rendre les élèves capables de réaliser leurs intentions par des moyens linguistiques convenables. A part de cette accentuation des activités communicatives, la didactique actuelle des langues exige des cours interculturels et interdisciplinaires. En outre, elle considère plus que les méthodes précédentes les besoins et les intérêts des apprenants ainsi que leurs ressources affectives et volitives.

La réalisation des implications didactiques actuelles dans les programmes de langues étrangères

En Autriche, les programmes de langues étrangères varient selon le type d´école, l´année d´apprentissage et la forme d´enseignement. En général, ils intègrent tous les principes de la didactique communicative et ils sont tous adaptés aux niveaux de référence qui sont formulés dans le *Cadre européen commun de Références pour les Langues*.

Pour l´enseignement du français aux lycées (AHS-Oberstufe) vaut un programme qui a été élaboré pour plusieurs langues. Concernant la proportion entre les activités orales et écrites, ce programme demande un équilibre. Cependant, il souligne l´importance des activités orales, surtout dans les cours de débutants. Malgré cette accentuation de l´oralité, les programmes des lycées de quatre ans prévoient le niveau de référence le plus élevé pour la compétence de réception écrite *(lire)*. Cette avance peut être partiellement attribuée au fait que les compétences de réception se développent plus vite que les compétences de production. La grille suivante montre les niveaux de référence que les programmes des lycées de quatre ans prescrirent pour la dernière classe :

Écouter	**B1**
Lire	**B2**
Prendre part à une conversation	**B1**
S´exprimer oralement en continu	**B1**
Écrire	**B1+**

L´enseignement du français à option (ergänzender Wahlpflichtfachunterricht) est soumis aux mêmes principes didactiques que l´enseignement obligatoire (Pflichtfachunterricht). Il n´y a qu´une différence formelle entre ces deux formes d´enseignement : au contraire du programme pour la forme obligatoire, celui pour l´enseignement à option ne prescrit pas des examens écrits. À part de cela, ce programme met les intérêts et les besoins des élèves au centre du travail didactique. Pour la troisième année d´apprentissage, ce programme indique pour toutes les qualifications partielles le niveau de référence A2.

La réalisation des implications didactiques actuelles dans la formation continue des enseignants

À cause de l´adaptation des programmes de langues étrangères aux niveaux de référence du *Cadre commun*, cette œuvre complexe joue aussi un rôle important dans le domaine de la formation continue des enseignants. En raison du fait que la loi autrichienne n´oblige pas tout le corps enseignant à suivre des cours de formation continue, j´ai quand même postulé l´hypothèse qu´il y a encore des enseignants de français qui ne connaissent pas ou guère le contenu du *Cadre commun de Références.*
En ce qui concerne l´encouragement de la compétence orale, on ne trouve aucun cours dans l´offre actuelle des instituts pédagogiques en Autriche.

Le développement de la compétence orale dans les cours de langues étrangères

- L´acquisition de la prononciation

L´acquisition de la prononciation d´une langue étrangère est liée à un grand nombre de difficultés particulières. D´un côté celles-ci peuvent être attribuées aux différences entre le système phonétique de la langue maternelle et celui de la langue étrangère, d´autre côté elles peuvent être de la nature individuelle (physique ou psychique). Les enseignants doivent se rendre compte de toutes ces difficultés pour qu´ils puissent choisir des mesures d´encouragement correspondant aux besoins réels des apprenants.
Bien que la maîtrise de la prononciation constitue une condition indispensable pour la réussite des activités communicatives, Hirschfeld remarque qu´elle est souvent négligée dans les cours de langues.

- La production et l´interaction orale

La production et l´interaction orale exigent de différentes capacités :
Dans les activités de production orale le locuteur produit un texte ou un énoncé oral qui est adressé à un public. Pour que le(s) auditeur(s) puisse(nt) suivre les idées du locuteur, il est nécessaire que celui-ci s´exprime d´une façon claire et fluide et que le texte ou l´énoncé produit soit logiquement structuré.
Les interactions orales se passent entre deux ou plusieurs personnes qui jouent alternativement le rôle du locuteur et celui de l´auditeur. À cause de ce changement de rôle,

chaque interlocuteur doit être capable de comprendre l´énoncé du locuteur et de planifier une réponse convenable en même temps. En outre, dans les interactions orales les compétences sociolinguistiques et pragmatiques ainsi que la maîtrise des moyens para- et extralinguistiques sont plus importantes que dans les activités de production orale.

En résumé, on peut dire que parmi l´oralité les activités d´interaction demandent plus d´efforts et de concentration aux apprenants d´une langue étrangères que les activités de production. D´après les objectifs communicatifs des programmes actuels de langues, c´est la tâche des enseignants de rencontre les exigences et les difficultés particulières des activités interactives avec des mesures d´encouragement efficaces. Pour cela, mais aussi pour la production orale, ce travail propose des exercices concrets.

La fonction double des activités de communication langagière dans les cours de langues étrangères

Le dernier chapitre théorique parle du fait que les activités de communication langagière dans les cours de langues portent une fonction double : Les élèves doivent apprendre à communiquer dans la langue étrangère, mais cela ils ne peuvent que par des activités communicatives. En conséquence, on peut distinguer entre deux formes de communication langagière :

- la communication qui vise à l´entraînement linguistique
- la communication qui met l´accent sur l´aspect informatif

Selon Butzkamm, la première forme de communication (exercices, explications systématiques etc.) représente un moyen artificiel de l´enseignement parce que dans la vie quotidienne on ne communique pas afin de s´entraîner dans la langue.
A cause du fait que le répertoire linguistique des apprenants d´une langue étrangères est limité, les activités communicatives en classe s´orientent, surtout pendant les premières années d´apprentissage, énormément vers les ressources lexiques et grammaticales des élèves. D´après Pauels, il faut quand même que les enseignants intègrent des activités de communication libre et informative dès le premier cours parce qu´il est nécessaire que les élèves apprennent dès le début que leurs activités linguistiques ont de l´influence sur les activités de leur(s) interlocuteur(s).

Après avoir résumé la partie théorique de ce travail, je présenterai l´étude empirique.

Les questions générales de l´étude empirique

Le but de cette étude était d´analyser l´attitude des enseignants de français à l´égard des implications didactique pour l´encouragement de la compétence langagière orale des élèves. Pour cela, j´ai formulé quatre questions générales :

- Jusqu´à quel point les enseignants de français font-ils attention à une proportion équilibrée entre les activités orales et écrites ?
- Dans quelle mesure les enseignants de français intègrent-ils des activités orales respectivement des activités d´interaction orale dans les cours de débutants ?
- Jusqu´à quel point les activités orales choisies par les enseignants correspondent-elles à une organisation communicative des cours ?
- Est-ce qu´il y a une différence entre l´enseignement du français obligatoire et celui à option concernant l´encouragement de la compétence langagière orale ?

La réalisation de l´enquête

Pour la réalisation de l´étude empirique j´ai choisi une méthode de recherche quantitative en forme d´une questionnaire écrit. Celui-ci, j´ai reparti aux 25 enseignants de français aux lycées à Vienne. Comme l´échantillon est limitée, les résultats de cette étude ne montrent que de tendances concernant la quantité et la qualité des activités langagières orales dans les cours de français en Autriche.

Les résultats de l´étude empirique

Les résultats de l´enquête relèvent que la plupart du corps enseignant interrogé met l´accent sur les activités orales dans les cours de français. Pour cela, ils favorisent l´exercice reproductif « Résumé à l´orale des textes oraux ou écrits ». Des activités orales qui visent à l´encouragement de la compétence communicative ne prennent que la deuxième et la troisième place dans la liste des exercices les plus souvent choisis par les enseignants

interrogés. De plus, la majorité approuve un accroissement des activités orales respectivement des activités d´interaction orale avec les années d´apprentissage. Dans les deux cas, celui-ci a été presque exclusivement attribué aux connaissances linguistiques croissantes.
D´après les résultats de l´enquête, dans les cours de français à option les enseignants consacrent plus de temps à l´encouragement de la compétence orale des élèves que dans les cours obligatoires. De plus, ici l´aspect communicatif de la langue semble être plus considéré. En majeure partie, l´encouragement plus intensif dans les cours à option a été justifié par le fait que le programme pour cette forme d´enseignement ne prévoit pas des examens écrits et que normalement, les élèves sont ici moins nombreux.
Finalement, les résultats relèvent qu´une connaissance détaillée du *Cadre commun de Références* a de l´influence positive sur l´attitude des enseignants de français envers une organisation communicative des cours. En ce qui concerne la connaissance de cette œuvre clé, l´hypothèse que celle-ci s´accroît avec le nombre de la participation des enseignants aux cours de formation continue a pu être vérifiée. En outre, il s´est avéré que le facteur d´enseigner le français aussi comme matière à option influence d´une manière positive le nombre des activités orales dans les cours de français réguliers.

En résumé, ce travail a montré que les implications de la didactique actuelle des langues étrangères à l´égard de l´encouragement de la compétence orale des élèves ne sont pas encore à cent pour cent approuvées par les enseignants. Par conséquent, c´est la tâche de la formation (continue) des enseignants de langues de les sensibiliser à l´importance des activités de communication orale dès le premier cours. Finalement, j´espère que ce premier bilan du rôle de la compétence orale dans l´enseignement du français peut contribuer aux recherches qui visent au changement d´opinion des enseignants de langues.

VI ABKÜRZUNGEN

AHS	Allgemein bildende höhere Schule
APS	Allgemein bildende Pflichtschule
BAC	franz.: baccalauréat (dt.: Reifeprüfung)
BGBL	Bundesgesetzblatt
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMHS	Berufsbildenden mittlere und höhere Schulen
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWF	Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung
erg. Wahlpflichtfach	ergänzendes Wahlpflichtfach
GERS	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ÖSZ	Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum
PH	Pädagogische Hochschule
PI	Pädagogisches Institut
RH	Rechnungshof

VII BIBLIOGRAPHIE

Austin, John L. (1979[2]): Zur Theorie der Sprechakte (Originaltitel 1962: How to do things with Words). Stuttgart: Reclam.

Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena: Fischer.

Bußmann, Hadumond (2002[3]): Lexikon der Sprachwissenschaft. Art.: Kommunikation. Stuttgart: Kröner.

Butzkamm, Wolfgang (2002[3]): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen/Basel: Francke.

Christ, Herbert (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.

Christ, Herbert (2000): In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 59-67.

De Saussure, Ferdinand (1991): Cours de Linguistique Générale. Kritik von De Mauro, Tullio (Hg.). Paris: Payot.

Desselmann, Günther (1981[1]): Die Entwicklung des Sprechens. In: Desselmann, Günther/Hellmich, Harald und Autorenkollektiv (Hg.): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: VEB. S. 218-257.

Duxa, Susanne (2003[4]): Interaktive Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 305-308.

Edmondson, Willis (Hg.)/House, Juliane (1993): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: Francke.

Edmondson, Willis/House, Juliane (2003[4]) : Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 242-247.

EUROPARAT (Hg.) (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Grünewald, Andreas/Mertens, Jürgen/Nieweler, Andreas (Hg.)/Reinfried, Markus (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart: Klett.

Habermas, Jürgen (1981): Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Franfurt/Main: Suhrkamp.

Heyd, Gertraude (1997): Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion. Tübingen: Narr .

Hirschfeld Ursula (2003[4]): Ausspracheübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 277-280.

House, Juliane (2000): Interaktion und Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G. /Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 111-117.

Königs, Frank G. (2003[4]): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 377-382.

Krashen, Stephen D. (1985): The Input Hypotheses. Issues and Implication. London: Longman.

Krumm, Hans-Jürgen (2000): Pädagogische Interaktion im Fremdsprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht als Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. S. 132 – 137

Krumm, Hans-Jürgen (2003[4]): Lehr und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 116-121.

Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.) (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrererfahrungen mit romanischen Sprachen. Tübingen: Narr.

Meißner, Franz-Joseph/Senger, Ulrike (2001): Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung,

Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.08.1998. Tübingen: Narr. S. 21-50.

Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe. S. 13-34.

Neuner, Gerhard (2003[4]): Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 225-234.

Nieweler, Andreas (2002): Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. In: „Sprechen" des Fremdsprachlichen Unterrichts – Französisch. Heft 55. S. 4-12.
Online im WWW unter URL
http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lakonkret/fach/sek1/nieweler06_kompetenzen.pdf
(21.11.2008).

Pauels, Wolfgang (2003[4]): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke. S. 302-305.

Reinfried, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hg.): Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.08.1998. Tübingen: Narr. S. 1 – 20.

Schulz von Thun, Friedemann (2002[36]): Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Searle, John R. (1971): Sprechakte (Originaltitel 1960: Speech Acts). Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Skinner, Burrhus F. (1957): Verbal Behavior. The Century psychology series. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slembek, Edith (1997): Mündliche Kommunikation – interkulturell. Sprechen und Verstehen, Bd. 11. St. Ingbert: Röhrig.

Vietor, Wilhelm (1979): Der Sprachunterricht muss umkehren. In: Hüllen, Werner: Didaktik des Englischunterrichts. Wege der Forschung, Bd. 513. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. S. 9-31.

Warga, Muriel (2004): Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt „Aufforderung" im Französischen. Tübingen: Narr.

Watson, John B. (1930): Der Behaviorismus (Originaltitel 1924: Behaviorism). Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2007[11]): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

Onlinedokumente

BUNDESGESETZBLÄTTER
BGBL II Nr. 277/2004
Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf (08.11.2008).

BGBL II Nr. 321/2006
Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11649/lp_ahs_ost.pdf (08.11.2008).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung/Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2008): Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte. http://www.sprachen.ac.at/download/publikationen/lepp_dt.pdf (08.11.2008).

Cook, Vivian (2005): Multicompetence: Black Hole or Wormhole? http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/SLRF.htm (10.10.2008).

Conseil de l´Europe (Hg.) (1982) : Recommandation N°R (82) 18 concernant les langues vivantes.
https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2 (28.08.2008).

Informationen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu den Organisationsformen der allgemein bildenden höheren Schulen
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.xml (21.11.2008).

Informationen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zu den Pädagogischen Hochschulen in Österreich
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/leb/ph_standorte.xml (21.11.2008).

Informationen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2008) zu den Fremdsprachenlehrplänen für die HS und die AHS (Unter- und Oberstufe)
http://www.gemeinsamlernen.at/ (08.11.2008).

Pädagogische Hochschule Tirol (Hg.) (2008): AHS-Terminkalender Wintersemester 2008/2009.
http://www.ph-tirol.ac.at/typo3/fileadmin/user_upload/oerley/seminarprogramm0708/AHS/Terminkalender_AHS_0809_September_homepage.pdf (21.11.2008).

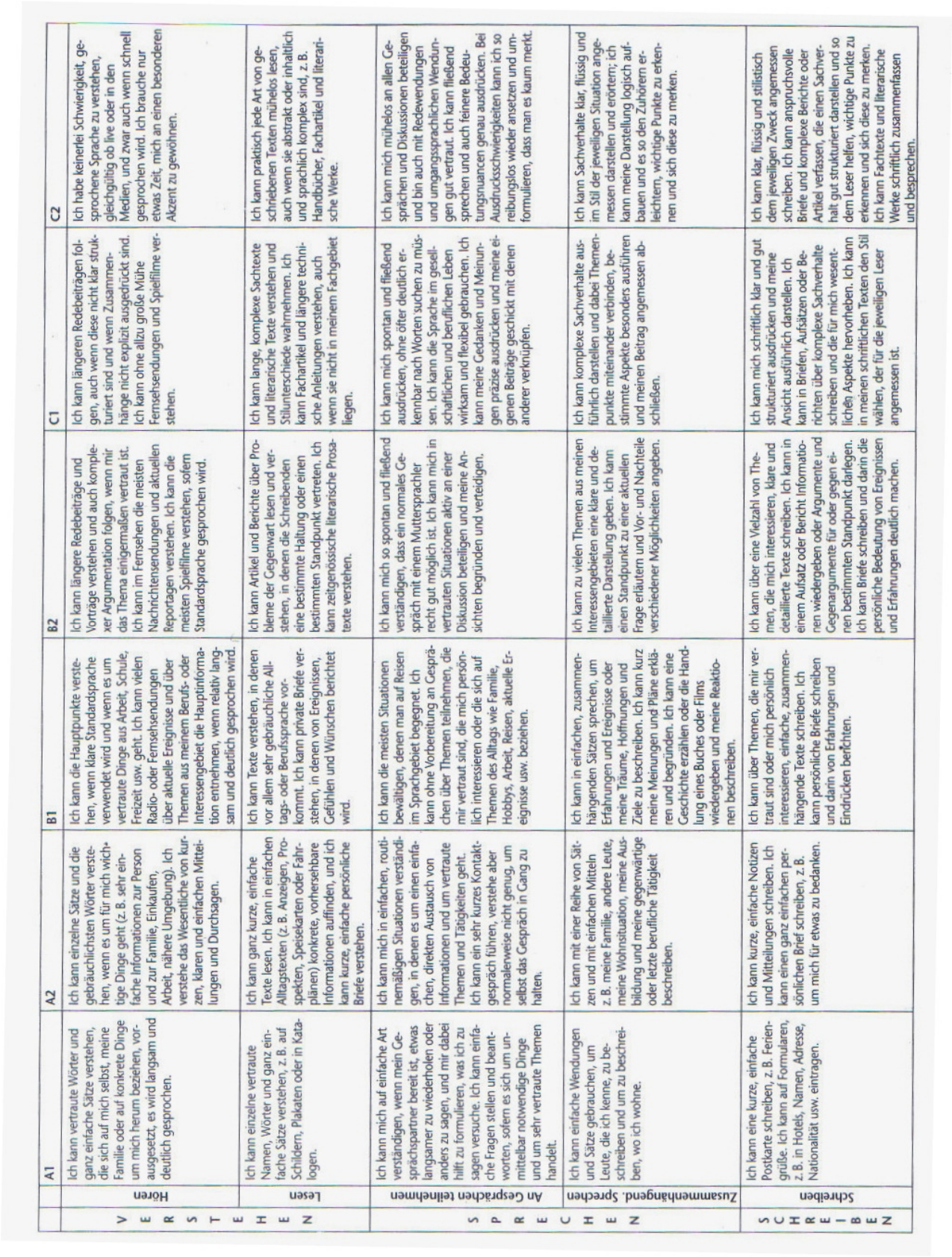
Rechnungshofbericht aus der Reihe BUND 4/2007: Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrerfortbildung. S. 71-93.

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/Teilberichte/Bund/Bund_2007_04/Bund_2007_04_Bd4_5.pdf (08.11.2008).

Rechnungshofbericht aus der Reihe BUND 11/2008: Wirkungsbereich des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Lehrerfortbildung; Follow-up-Überprüfung. S. 123-129.
http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/2008/berichte/teilberichte/bund/bund_2008_11/bund_2008_11_5.pdf (21.11.2008).

VIII ANHANG

1. Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung



		A1	A2	B1	B2	C1	C2
VERSTEHEN	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu große Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
SPRECHEN	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	Zusammenhängend. Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
SCHREIBEN		Ich kann eine kurze, einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüße. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Abbildung 16: Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung (Abbildung aus Europarat 2001:36)

2. FRAGEBOGEN

LEHRER(INNEN)BEFRAGUNG

Fragebogen zur Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht

Sehr geehrte/r Frau/Herr Professor,

Im Rahmen meiner Diplomarbeit am Institut für Romanistik der Universität Wien untersuche ich die Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Französischunterricht der AHS-Obersufe. Mit Ihrer Mitarbeit wäre mir sehr geholfen!
Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen spontan und der Reihe nach. Die erfassten Daten werden selbstverständlich anonym und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
Der geschätzte Zeitaufwand beträgt maximal 5 Minuten.

Fragen zur persönlichen Sprachlern- und Sprachlehrbiographie

1) Wann haben Sie Ihr Lehramtsstudium abgeschlossen?

   .....

2) Haben Sie Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet bzw. unterrichten Sie es im Moment?

	Ja		Nein

3) Wie oft im Jahr besuchen Sie Fortbildungskurse für den Französischunterricht?

   …….....

4) Sprechen Sie neben Französisch noch andere Sprachen?

	Ja		Nein

5) Lernen Sie im Moment eine weitere Fremdsprache?

	Ja		Nein

Fragen zur Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im Pflichtfachunterricht Französisch

6) Wie gestalten Sie das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Französischunterricht?

Der erste Prozentsatz bezieht sich immer auf die mündlichen Aktivitäten.

	30:70%
	40:60%
	50:50%
	60:40%
	70:30%
	80:20%

7) Nimmt die Anzahl der mündlichen Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zu?

	Ja, warum?		Nein

……
……
……

8) Nimmt die Anzahl der mündlich-interaktiven Aktivitäten im Laufe der Lernjahre zu?

	Ja, warum?		Nein

……
……
……

9) Kreuzen Sie jene drei Übungen zur mündlichen Sprachkompetenz an, die Ihre SchülerInnen im Unterricht des 3. Lernjahres am häufigsten machen!

	Beschreibungen von Personen, Bildern, Gegenständen etc.		Rollenspiele mit eingeübten Rollen
	gemeinsames Lösen von Problemen oder Aufgabenstellungen		mündliches Zusammenfassen von Texten oder Hörverstehensübungen
	Erfahrungsberichte		Informationsaustausch
	Präsentationen		Hörübungen
	Singen		Gedichte aufsagen
	Diskussionen		Ausspracheübungen
	Texte vorlesen		Verkaufsgespräche
	mündliche Übersetzungen		Verhandlungen
	Interviews		andere Übungen…….

Fragen zur Stellung der mündlichen Sprachkompetenz im ergänzenden Wahlpflichtfachunterricht Französisch

Bitte nur dann ausfüllen wenn Frage 2 mit JA beantwortet wurde!

10) Wie gestalten Sie das Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Wahlpflichtfach Französisch?

Der erste Prozentsatz bezieht sich immer auf die mündlichen Aktivitäten.

	40:60%
	50:50%
	60:40%
	70:30%
	80:20%
	90:10%

11) Verbringen die SchülerInnen im Wahlpflichtfachunterricht mehr Zeit mit mündlichen Aktivitäten als im Pflichtfachunterricht?

	Ja, warum?		Nein

……
……
……

12) Verbringen die SchülerInnen im Wahlpflichtfachunterricht mehr Zeit mit mündlich-interaktiven Aktivitäten als im Pflichtfachunterricht?

	Ja, warum?		Nein

……
……
……

Fragen zum *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*

13) Kennen Sie den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*?

	kaum		oberflächlich		genau

14) Wozu verwenden Sie ihn am häufigsten?

……...

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!!!

3. DIAGRAMME

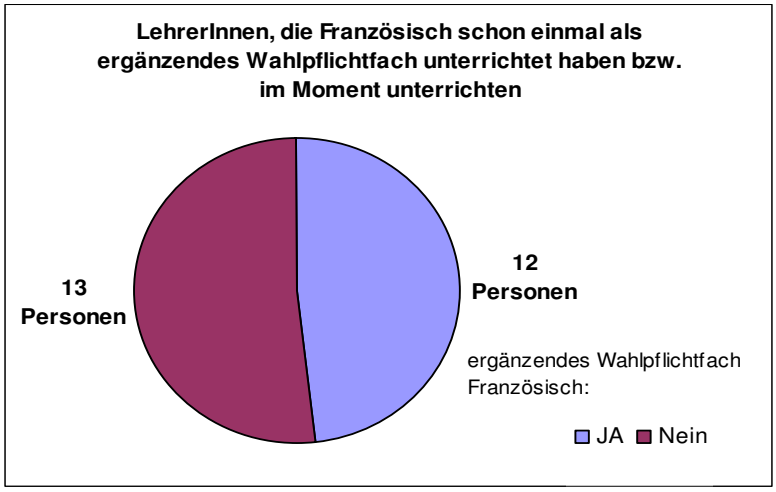


Abbildung 17: LehrerInnen, die Französisch schon einmal als ergänzendes Wahlpflichtfach unterrichtet haben bzw. im Moment unterrichten, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe

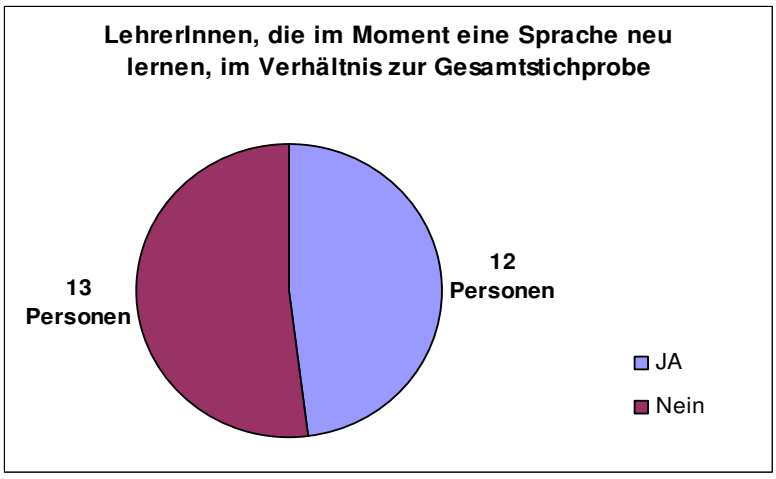


Abbildung 18: LehrerInnen, die im Moment eine Sprache neu lernen, im Verhältnis zur Gesamtstichprobe

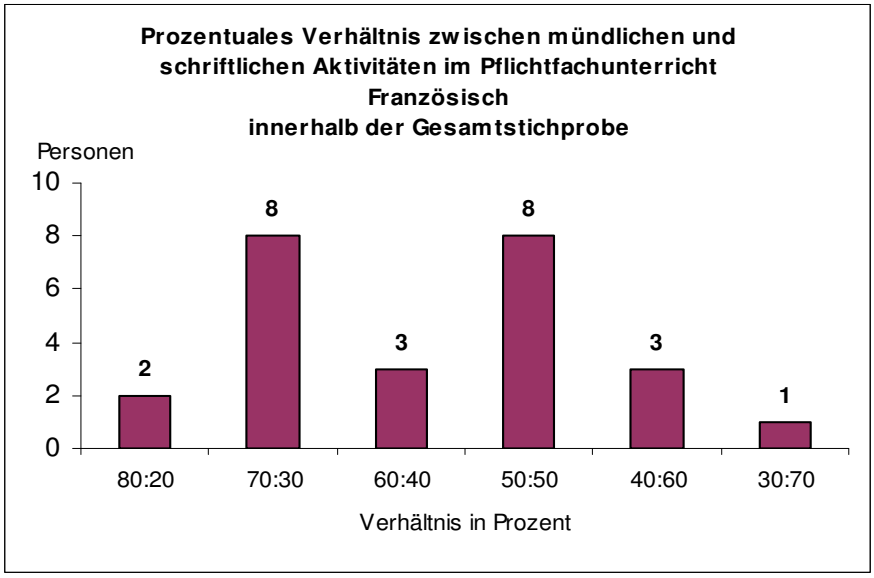


Abbildung 19: Prozentuales Verhältnis zwischen mündlichen und schriftlichen Aktivitäten im Pflichtfachunterricht Französisch innerhalb der Gesamtstichprobe

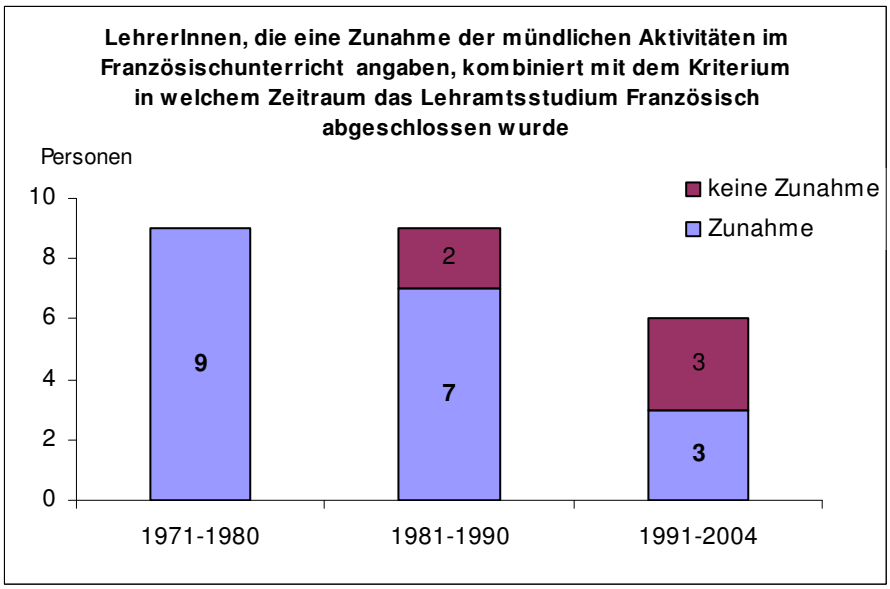


Abbildung 20: LehrerInnen, die eine Zunahme der mündlichen Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, kombiniert mit dem Kriterium in welchem Zeitraum das Lehramtsstudium Französisch abgeschlossen wurde

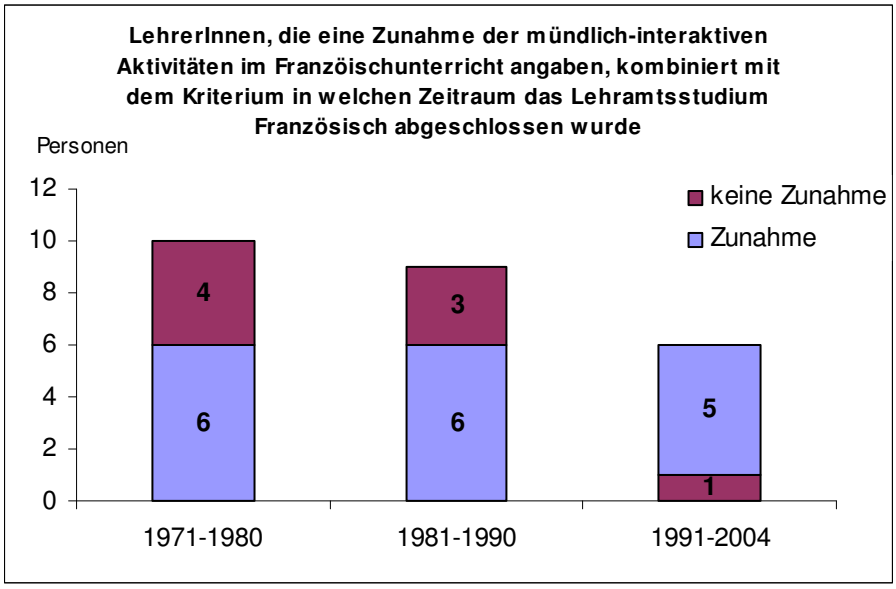


Abbildung 21: LehrerInnen, die eine Zunahme der mündlich-interaktiven Aktivitäten im Pflichtfach Französisch angaben, kombiniert mit dem Kriterium in welchem Zeitraum das Lehramtsstudium Französisch abgeschlossen wurde

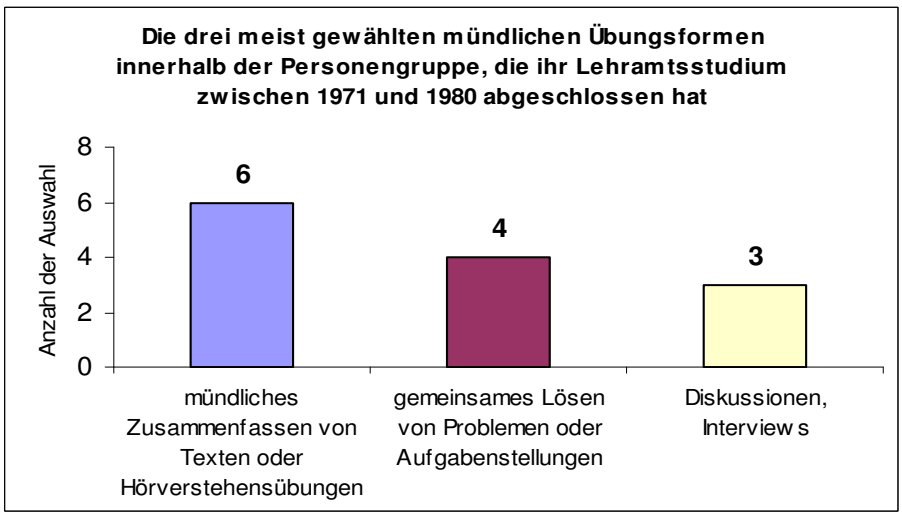


Abbildung 22: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1971 und 1980 abgeschlossen hat

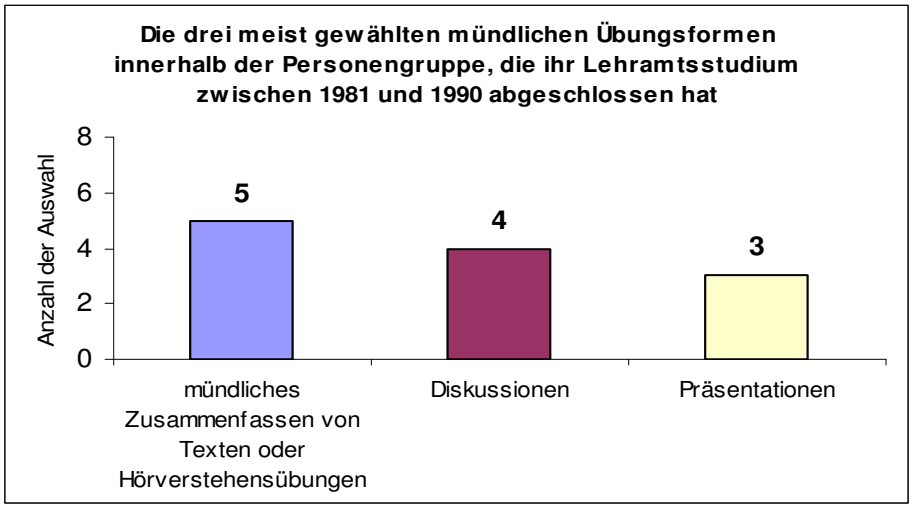


Abbildung 23: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1981 und 1990 abgeschlossen hat

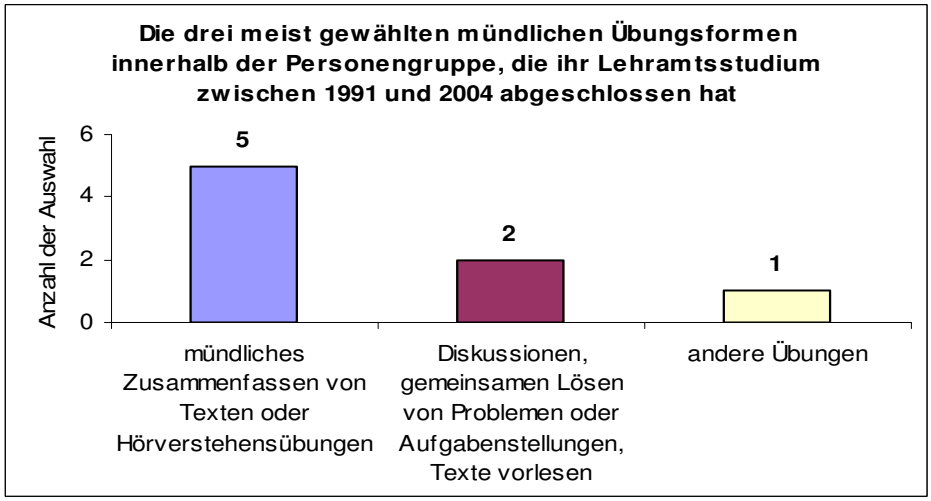


Abbildung 24: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe, die ihr Lehramtsstudium Französisch zwischen 1991 und 2004 abgeschlossen hat

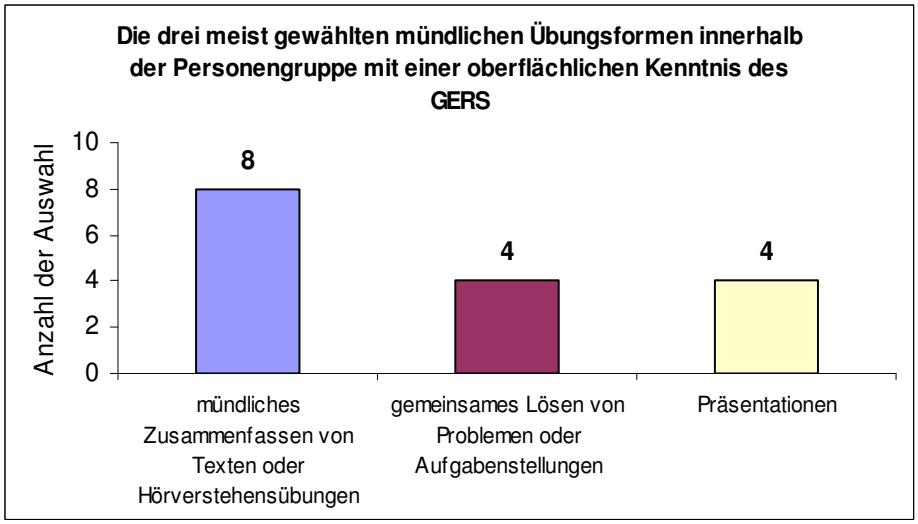


Abbildung 25: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe mit einer oberflächlichen Kenntnis des GERS

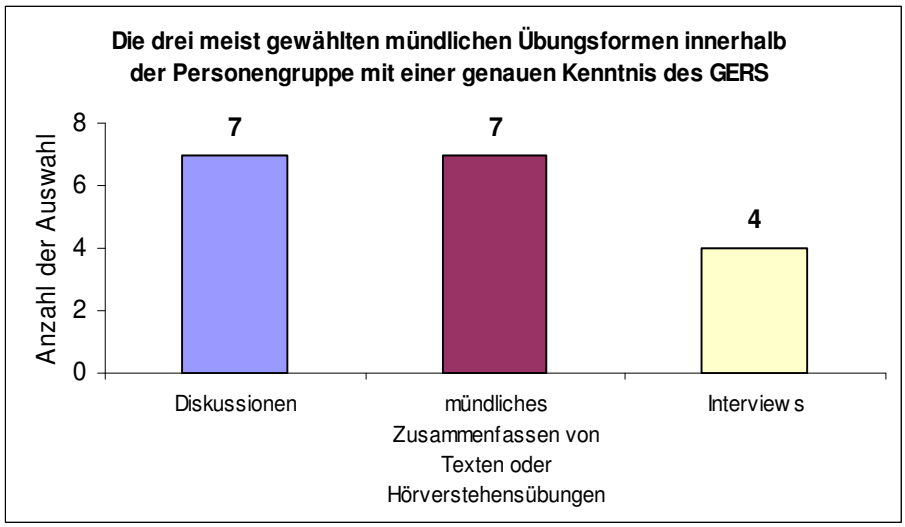


Abbildung 26: Die drei meist gewählten mündlichen Übungsformen für das dritte Lernjahr Französisch (von 17 Antwortmöglichkeiten) innerhalb der Personengruppe mit einer genauen Kenntnis des GERS

Petra Fuhrmann

Blindengasse 27/9
1080 Wien

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Geburtstag	30. Mai 1983
Geburtsort	Eisenstadt (Bgld.)
Staatsbürgerschaft	Österreich
Religion	römisch-katholisch
Familienstand	ledig
Eltern	Helfried und Elfriede Fuhrmann (geb. Hareter)
Geschwister	1 Schwester

Schulische Ausbildung

1989 – 1993 Volksschule in Weiden/See (Bgld.)
1993 – 1997 röm.-kath. Hauptschule für Mädchen in Neusiedl/See (Bgld.)
1997 – 2002 Höhere Bundeslehranstalt für Wirtschaft in Neusiedl/See (Bgld.)

Universitäre Ausbildung

seit 1. Oktober 2002 Lehramtsstudium für Französisch, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien:

15.03.2005 Abschluss der 1. Diplomprüfung
WS 2006/7 fachbezogenes Schulpraktikum für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie im BGRG VIII (1080 Wien, Albertgasse)
WS 2006/07 fachbezogenes Schulpraktikum für das Unterrichtsfach Französisch im Schottengymnasium der Benediktiner (1010 Wien, Freyung)
24.04.2007 Abschluss der pädagogischen Ausbildung
26.01.2008 Abschluss der 2. Diplomprüfung

Sonstiges

Nachhilfestunden in Französisch
2 Au-pair Aufenthalte in Frankreich (jeweils 2 Monate)

Wien, Jänner 2009