



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Schwierigkeiten beim Französischlernen

Eine Gegenüberstellung der Perspektiven
von Schüler/-innen und Lehrer/-innen

verfasst von

Nathalie Dindeleux

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 350 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Italienisch UF Französisch

Betreut von:

Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Zuerst möchte ich mich bei meinen Nachhilfeschüler/-innen bedanken, die mich erst auf das Thema der Schwierigkeiten beim Französischlernen brachten.

Mein Dank gilt auch Frau Univ.Prof. Mag. Dr. Eva Vetter für die sehr gute Betreuung meiner Diplomarbeit, für die wertvollen Anregungen und Hilfestellungen, aber auch für ihre große Geduld, die sie im Zuge dieser Arbeit entgegengebracht hat.

Danken möchte ich auch meinen Interviewpartnern für die Zeit, die sie mir geschenkt haben und ihr Engagement, mir bei dieser Untersuchung zu helfen. Dazu möchte ich besonders meiner Freundin Alexandra Peirits und Frau Mag. Karin Peirits für ihre Mitarbeit danken, indem sie mir eine sehr große Hilfe bei der Suche nach Interviewpartnern waren. Ferner möchte ich noch meinen eigenen Nachhilfeschülern danken, die sich bereit erklärt haben, an der Befragung teilzunehmen.

Mein wichtigster Dank gilt jedoch meiner Familie und meinen Freunden, sowohl meinen Eltern Christine und Bernard, die mir das Studium durch die finanzielle Unterstützung ermöglicht haben, also auch meiner Tante und meinen Freund/-innen, Mariella, Indira und Maurizio, die vor allem während des Verfassens der Diplomarbeit eine große emotionale Unterstützung waren.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Themenwahl und Ziel der Arbeit.....	6
1.2. Die aktuelle Situation des Französischunterrichts in Österreich.....	8
2. Methodische Vorgangsweise.....	12
3. Die Interviews.....	14
3.1. Konzipierung des Interview-Leitfragebogens.....	14
3.2. Beschreibung der Interviewpartner.....	19
3.3. Ablauf der Interviews.....	23
3.4. Die Datenanalyse.....	23
4. Auswertung der Untersuchungsergebnisse.....	25
4.1. Allgemeine Faktoren des Sprachenlernens.....	26
4.1.1. Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen.....	26
4.1.2. Motivation und Engagement.....	27
4.1.3. Die Altersfrage beim Sprachenlernen.....	30
4.1.4. Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen.....	31
4.1.5. Der Umgang mit Fehlern.....	34
4.1.6. Schnelles Vergessen.....	35
4.1.7. Die Bedeutung von Wiederholungen.....	37
4.2. Schwierigkeiten der französischen Sprache.....	40
4.2.1. Charakteristika der französischen Sprache (im Vergleich zum Englischen).....	40
4.2.2. Der Wortschatz.....	41
4.2.3. Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion.....	44
4.2.4. Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck.....	46

4.2.5.	Die Verben und ihre Formen.....	48
4.2.6.	Die Grundfertigkeiten des GERS im Überblick.....	51
4.2.6.1.	Schreiben	54
4.2.6.2.	Die Satzstruktur	56
4.2.6.3.	Freies Sprechen	57
4.2.6.4.	Die Aussprache – Die Divergenz von Schrift und Laut	60
4.2.6.5.	Verständnisprobleme beim Hörverstehen.....	63
4.2.6.6.	Verständnisprobleme durch das Sprechtempo	66
4.3.	Faktoren der Unterrichtssituation.....	68
4.3.1.	Die heterogene Lerngruppe	68
4.3.2.	Der Unterricht und die Lehrkraft.....	69
4.3.3.	„Learning for the test“	71
4.3.4.	Der fehlende Praxisbezug.....	73
4.3.5.	Die Vernachlässigung des Mündlichen	75
4.3.6.	Die Sprachwoche und ihr Ertrag für das Sprachenlernen	77
4.3.7.	Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen.....	78
5.	Positionen aus der fachdidaktischen Literatur	80
5.1.	Allgemeine Faktoren des Sprachenlernens.....	80
5.1.1.	Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen.....	80
5.1.2.	Motivation und Engagement	82
5.1.3.	Die Altersfrage beim Sprachenlernen	86
5.1.4.	Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen	89
5.1.5.	Der Umgang mit Fehlern.....	92
5.1.6.	Schnelles Vergessen – Die Bedeutung von Wiederholungen.....	97
5.2.	Schwierigkeiten der französischen Sprache	100
5.2.1.	Charakteristika der französischen Sprache (im Vergleich zum Englischen).....	100

5.2.2.	Der Wortschatz	102
5.2.3.	Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion ...	106
5.2.4.	Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck.....	107
5.2.4.1.	Exkurs: Übersetzen von Fachsprache	109
5.2.5.	Die Verben und ihre Formen.....	110
5.2.6.	Schreiben.....	111
5.2.7.	Sprechen.....	112
5.2.8.	Verständnisprobleme beim Hörverstehen	116
5.3.	Faktoren der Unterrichtssituation.....	120
5.3.1.	Die Lerngruppe	120
5.3.2.	Der Unterricht und die Lehrkraft.....	122
5.3.3.	Der fehlende Praxisbezug.....	125
5.3.4.	Die Vernachlässigung des Mündlichen	126
5.3.5.	Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen.....	128
6.	Zusammenfassung der Ergebnisse	129
	Résumé	138
	Bibliographie.....	143
	Internetquellen:	148
	Anhang	150
	Abbildungsverzeichnis:	150
	Transkription der Interviews	151
	Lebenslauf	188

1. Einleitung

Im Zuge dieser Arbeit soll untersucht werden, in welchen Gebieten Schüler/-innen in Französisch die größten Schwierigkeiten wahrnehmen und ob diese Felder auch von den Lehrkräften bemerkt werden oder ob sie andere Gebiete als problematischer wahrnehmen.

Gegenstand der Erhebung sind die Schwierigkeiten der Schüler/-innen beim Erlernen der französischen Sprache an österreichischen Schulen. Das zentrale Thema dieser Arbeit behandelt die Probleme und Schwierigkeiten im Französischunterricht und die Unterschiede in deren Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden. Da die inhaltliche Bezeichnung von Schwierigkeiten beim Sprachenlernen allerdings sehr weitgreifend ist, habe ich sie bewusst offen gelassen. Ich wollte die Befragten in den Interviews bei den erwähnten Themen so wenig wie möglich einschränken, um möglichst authentische Ergebnisse zu bekommen, ohne bereits in eine bestimmte Richtung zu drängen. Meine Aufgabe besteht daher darin, herauszufinden, worin für die Schüler/-innen die größten Schwierigkeiten beim Französischlernen bestehen und wie man den Problemen entgegenwirken könnte. Ich möchte außerdem aufzeigen, womit die Schüler/-innen die größten Probleme beim Französischlernen haben und welche Schwierigkeiten auch von den Lehrer/-innen bemerkt werden. Es handelt sich hierbei um eine vergleichende Studie von Wahrnehmungen in Form von Interviews, die den Fremdsprachenunterricht aus der Schüler/-innensicht mit der aus der Lehrer/-innensicht vergleicht.

Die Arbeit ist in drei große Abschnitte gegliedert. Der erste Teil soll allgemein einen Überblick über die aktuelle Situation des Unterrichtsfaches Französisch an österreichischen Schulen geben. Im darauffolgenden empirischen Teil werden die Untersuchung sowie die Untersuchungsergebnisse präsentiert, die im weiteren theoretischen Teil anhand von Positionen aus der fachdidaktischen Literatur näher erläutert werden. Im Ausblick möchte ich Erkenntnisse zu den Forschungsergebnissen zusammenfassen und auf mögliche Maßnahmen eingehen, die getroffen werden könnten, um den erwähnten Problemen entgegenzuwirken.

Im nächsten Kapitel möchte ich nun die Themenfindung und das Ziel dieser Arbeit näher erläutern.

1.1. Themenwahl und Ziel der Arbeit

Auf das Thema der Lernschwierigkeiten im Französischen brachten mich meine Nachhilfeschüler/-innen, die ihre Schwierigkeiten mit dem Französischlernen haben und klagen, dass die Sprache so schwer sei und sie diese nie perfekt beherrschen könnten. Aus einer aktuellen Nachhilfestudie der Arbeiterkammer Wien kam hervor, dass die Lernenden (neben Mathematik) vor allem in den Fremdsprachen die größte Unterstützung in Form von Nachhilfe benötigen (in Wien brauchen 46% der Schüler/-innen Nachhilfe in den Fremdsprachen, österreichweit sind es 44%). Begründet wird dies durch die fehlenden Fremdsprachenkenntnisse der Eltern, die ihren Kindern somit nicht helfen können.¹ Von meinen Nachhilfeschüler/-innen und Bekannten hörte ich immer wieder, wie schwierig die französische Sprache sei. Ich möchte aber, dass meine zukünftigen Klassen positive Erfahrungen mit der Sprache machen können, auch wenn es die eine oder andere Hürde zu bewältigen gibt. Außerdem möchte ich meinen Unterricht so gestalten können, dass alle Schüler/-innen mitkommen und somit weniger bis gar keine zusätzliche Unterstützung wie Nachhilfe benötigt wird, um das erwünschte Sprachniveau zu erreichen. Laut einer Studie der Statistik Austria über die monatlichen Verbrauchsausgaben der privaten Haushalte von 2009/10, werden durchschnittlich 14,7 Euro pro Monat für Nachhilfe ausgegeben.² Meiner Meinung nach, sollte der Unterricht jedoch so konzipiert sein, dass allen Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, ein Fach auch ohne Nachhilfe positiv abschließen zu können, und sei es durch zusätzliche Förderung in der Schule. Ich finde es schade, wie viel Geld für zusätzliche Nachhilfestunden ausgegeben werden muss, um die Schüler/-innen durch die Schule zu bringen. Deshalb möchte ich wissen, wo-

¹ Vgl. Arbeiterkammer Wien, Abteilung Bildungspolitik (Hrsg.) (Mai 2015): Nachhilfe in Wien. Elternbefragung 2014. (Angaben zu den Nachhilfen Pdf. S.28.):

http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Wien_2014.pdf (7.6. 2015)

² Vgl. Statistik Austria: Monatliche Verbrauchsausgaben der privaten Haushalte - Hauptergebnisse, erstellt am 12.4.2011 (Angaben zu den Nachhilfen Pdf. S.3.):

file:///C:/Users/Nathalie/Downloads/monatliche_verbrauchsausgaben_der_privaten_haushalte_-_hauptergebnisse_055852.pdf (22.1.2015)

bei die größten Schwierigkeiten auftreten, worauf besonders zu achten ist oder was vielleicht geändert werden müsste, um den erwähnten Problemen entgegenzuwirken.

Aus diesem Grund habe ich die Schwierigkeiten beim Französischlernen an österreichischen Schulen zum Thema meiner Diplomarbeit gemacht, wobei ich die Probleme aus der Perspektive der Schüler/-innen und Lehrer/-innen gegenüberstellen werde. Dadurch versuche ich auch jene Schwierigkeiten aufzudecken, die von den Lernenden erwähnt werden, die aber vielleicht von der Lehrkraft gar nicht erkannt wurden und bisher unbemerkt blieben und durch meine Ergebnisse in Zukunft berücksichtigt werden könnten.

Ziel dieser Arbeit ist es, durch die gewonnenen Erkenntnisse mögliche Gründe und Verbesserungsmöglichkeiten für die erwähnten Probleme zu finden, um künftig einen Französischunterricht gestalten zu können, der besser an die Lernschwierigkeiten der Schüler/-innen angepasst ist und mir als Lehrerin die Möglichkeit gibt, an die Probleme gezielter herangehen zu können. Außerdem möchte ich mögliche Lösungsvorschläge bringen, wie die erwähnten Schwierigkeiten verhindert werden könnten, damit die Lernenden besser mit der Sprache zurechtkommen und auch wirklich kommunizieren können, sodass sie vielleicht mehr Spaß am Französischen haben, positivere Erfahrungen mit der Sprache machen, und ich nicht mehr höre, dass Französisch ein unnötiges Fach sei, das sie später nicht mehr brauchen würden. Ich möchte nächstes Schuljahr in meine Französischklassen gehen und ein Gefühl dafür haben, bei welchen Themen eventuell Probleme auftreten könnten, was wahrscheinlich mehr geübt werden sollte und bei welchen Themengebieten eine Klasse wahrscheinlich mehr Zeit benötigen würde. Durch die aufgezeigten Probleme möchte ich so unterrichten können, dass die ganze Klasse mitkommt und auch schwächere Schüler/-innen somit weniger bis keine zusätzlichen Nachhilfestunden mehr benötigen.

Nach dieser einleitenden Eingrenzung des Themenbereichs zur Klärung und Richtung dieser Arbeit, möchte ich nun einen allgemeinen Überblick über die derzeitige Lage des Französischunterrichts an österreichischen Schulen geben.

1.2. Die aktuelle Situation des Französischunterrichts in Österreich

In den meisten gängigen Schultypen wird das Unterrichtsfach Französisch in einer 4-jährigen oder 6-jährigen Form gelehrt, wobei die 4-jährige Form sowohl in den allgemein bildenden höheren Schulen, als auch in den berufsbildenden höheren Schulen unterrichtet wird, die 6-jährige Lernform jedoch nur in den Gymnasien zu finden ist. Um die 6-jährige Ausbildung Französisch zu absolvieren, beginnen die Schülerinnen und Schüler bereits in der Sekundarstufe I, ab der 3.Klasse (7.Schulstufe), und haben somit, bis zur Matura in der 8.Klasse (12.Schulstufe), insgesamt 6 Jahre Französischunterricht. Meist besteht auch die Möglichkeit, Französisch schon in der 1. und 2. Klasse (Sekundarstufe I) als unverbindliche Übung wählen. Die kürzere, 4-jährige Variante beginnt mit der Sekundarstufe II (9.Schulstufe), in der die Schülerinnen und Schüler der AHS-Oberstufe oder der Oberstufengymnasien von der 5.Klasse bis zur 8.Klasse bzw. in der 5-jährigen BHS bis zum 5. Jahrgang Französisch als Unterrichtsfach wählen können. In der AHS-Oberstufe ist es zudem möglich, Französisch als zweite lebende Fremdsprache in der 4-jährigen Form auch im Realgymnasium, im wirtschaftskundlichen Gymnasium oder im Oberstufenrealgymnasium zu wählen. Außerdem gibt es Gymnasien mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, wie z.B. das Europagymnasium³ in Klagenfurt oder die Theresianische Akademie⁴ in Wien, die Französisch schon ab der 1. Klasse (5.Schulstufe) anbieten. Im Normalfall kommen Schülerinnen und Schüler in der AHS bis zur Matura auf insgesamt 11 bis 14 Wochenstunden Französisch.⁵ In den berufsbildenden höheren Schulen kann Französisch auch bis zu 5 Jahren unterrichtet werden, dann aber mit geringerer Wochenstundenanzahl. Wenn eine zweite lebende Fremdsprache nicht bereits als Pflichtfach angeboten wird, dann ist sie zumindest als Wahlfach in allen BHS-Formen vertreten – wenn auch nicht immer Französisch, sondern teilweise Spanisch oder Italienisch angeboten werden. Allerdings gibt es gerade in den berufsbildenden höheren Schulen zahlreiche schulautonome Schwerpunkte, durch die die Sprachen wieder in den Mittelpunkt gerückt werden können. Die BHS-Formen mit den stärksten Sprachen-

³ Vgl. <http://www.europagymnasium.at/> (27.3.2015)

⁴ Vgl. <http://www.theresianum.ac.at/home/> (27.3.2015)

⁵ Vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html> (27.3.2015)

schwerpunkten sind meist Handelsakademien und Tourismusschulen, die oft auch ein großes Angebot an Zusatzqualifikationen wie Sprachzertifikate bieten. Durch die unterschiedlichen Schwerpunkte der berufsbildenden höheren Schulen kommt das Fach Französisch zu einer sehr abweichenden Wochenstundenanzahl, die in den 5 Jahrgängen zwischen 4 und 14 Wochenstunden variieren kann.⁶

Grundlage für den geltenden Lehrplan ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der für die Fremdsprachen Kompetenzstufen formuliert hat, die dadurch international gültig und vergleichbar gemacht werden sollten. Der Referenzrahmen beschreibt die Kompetenzen detailliert für sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2).⁷ In Französisch sind bis zur Reifeprüfung folgende Kompetenzniveaus zu erreichen: Für die zweiten lebenden Fremdsprachen sieht der österreichische Lehrplan für die vierjährige (bzw. fünfjährige) Form das Erreichen des Kompetenzniveaus B1 und für die sechsjährige Form das Sprachniveau B1 in den Bereichen Hören, Schreiben, Sprachverwendung im Kontext und Sprechen sowie B2 für Lesen vor. Laut Statistik Austria gibt es die meisten Französischlerner (insges. 50.478 von 1.078.160 Schülerinnen und Schülern in Österreich) in den allgemeinbildenden höheren Schulen, vor allem in der AHS-Oberstufe. Im Schuljahr 2012/13 lernten hier 36.952 Schüler/-innen Französisch. In den berufsbildenden höheren Schulen lernten im Schuljahr 2012/13 35.068 Schüler/-innen Französisch, wobei die meisten Französischlerner an wirtschaftsberuflichen (dazu gehören auch die Tourismusschulen) und kaufmännischen höheren Schulen zu finden waren.⁸

Welche anderen Sprachen stehen neben Französisch zur Wahl?

In der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden höheren Schulen können sich die Lernenden zwischen Französisch und Latein entscheiden, müssen dann aber in der Oberstufe die jeweils andere Sprache dazu nehmen. In der Sekundarstufe II wird neben Französisch meist Italienisch, Spanisch, Latein oder Russisch, sowie Kroatisch und Ungarisch im Burgenland und Slowenisch in Kärnten angeboten. Durch die immer größere Vielfalt des Sprachenangebots an den Schulen, stellen diese für das

⁶ Vgl. <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/news.asp> (27.3.2015)

⁷ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (27.3.2015)

⁸ Vgl. Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13, erstellt am 9.12.2014: file:///C:/Users/Nathalie/Downloads/fremdsprachenunterricht_der_schuelerinnen_und_schueler_im_schuljahr_201213_064757.pdf (22.1.2015)

Fach Französisch eine immer größer werdende Konkurrenz dar. So las man in den Tageszeitungen, dass Französische seine Schüler zugunsten des Spanischen und des Russischen verliere. Laut einem Artikel der Tageszeitung Kurier⁹, laufen Russisch und Spanisch dem Französischunterricht den Rang ab.

„Gegenüber dem Schuljahr 2001/02 hat sich die Zahl der Schüler im Spanisch-Unterricht von rund 17.000 auf 37.000 mehr als verdoppelt, zeigen Zahlen der Statistik Austria für das Schuljahr 2011/12. Stärkeren Zulauf als zehn Jahre davor verzeichneten auch Latein, Russisch und Italienisch. Klarer Verlierer ist Französisch. [...]

Eindeutiger Verlierer ist Französisch: Die Zahl der Französisch-Schüler fiel von 125.000 auf 108.000. Hauptverantwortlich dafür sind weniger die AHS, wo mit rund 52.000 Schülern eine Stagnation zu verzeichnen war, als die berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Dort gab es trotz Schülerzuwachses einen Rückgang von 47.000 auf 37.000 Französisch-Lernende.“¹⁰

Wenn man sich die letzten Aufzeichnungen über den Fremdsprachenunterricht der österreichischen Schülerinnen und Schüler des Schuljahres 2012/13 der Statistik Austria¹¹ ansieht, scheint man sich über den Französischunterricht noch keine Sorgen machen zu müssen. Was die Schülerzahlen betrifft, befindet sich Französisch nach Englisch immer noch auf dem zweiten Platz (mit insgesamt 102.613 Lernenden von insgesamt 1.078.160 Schülerinnen und Schülern in Österreich¹²). Im Vergleich dazu, hatten die Konkurrenzsprachen Italienisch, Spanisch und Russisch deutlich weniger Lernende: Am dritten Platz reiht sich Italienisch mit insgesamt 59.087 Lernenden, gefolgt von 38.678 Spanischlernern und 7.812 Russischschüler/-innen. Sicherlich ist der Rückgang der Schülerzahlen für Französisch bedenklich, jedoch sei es, meiner Meinung nach übertrieben von einer am Verschwinden bedrohten Sprache zu sprechen, so wie es in den Medien dargestellt wird.

⁹ Vgl. Kurier-Online vom 4.2.2014: <http://kurier.at/politik/inland/schule-franzoesisch-ist-out/49.709.080> (21.2.2015)

¹⁰ Kurier-Online vom 4.2.2014: <http://kurier.at/politik/inland/schule-franzoesisch-ist-out/49.709.080> (21.2.2015)

¹¹ Vgl. Statistik Austria: Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13, erstellt am 9.12.2014: file:///C:/Users/Nathalie/Downloads/fremdsprachenunterricht_der_schuelerinnen_und_schueler_im_schuljahr_201213_064757.pdf (22.1.2015)

¹² Die Zahlen beinhalten alle Schulformen und alle Schülerinnen und Schüler des Schuljahres 2012/13 an österreichischen Schulen.

Nach dieser Beschreibung der aktuellen Situation des Französischunterrichts an den österreichischen Schulen, komme ich nun zurück zu meiner Aufgabe, die Schwierigkeiten beim Französischlernen zu eruieren. Dazu beginne ich nun mit Ausführung der methodischen Vorgangsweise meiner Arbeit.

2. Methodische Vorgangsweise

In dieser Arbeit geht es nun darum, die Wahrnehmung von Schwierigkeiten beim Französischlernen aus Sicht der Lernenden und der Lehrkräfte zu vergleichen. Um aufzudecken, wobei Schwierigkeiten beim Französischlernen auftreten können und um den erwähnten Problemen auf den Grund gehen zu können, eignet sich für mein Thema ein exploratives Untersuchungsdesign in Form von qualitativen Interviews, da das erhobene Material zur Entwicklung hypothetischer Annahmen dienen kann. Qualitative Interviews eignen sich laut Moser besonders zur Erhebung und Erklärung von Sichtweisen und Interpretationen zu einer Thematik. Dazu werden oft Schlüsselpersonen (eventuell auch aus unterschiedlichen Positionen, z.B. Schüler/-innen und Lehrer/-innen) befragt, deren Sichtweisen gegenübergestellt werden können.¹³ Bei der Zusammensetzung der zu befragenden Gruppe, verwendete ich das zielgerichtete Sampling, da ich Schüler/-innen und Lehrer/-innen aus verschiedenen Schultypen (sowohl aus der AHS, als auch aus der BHS) interviewen möchte, um möglichst typische Problemfälle des Französischlernens zu erhalten.¹⁴ Die Befragungen werden einzeln und mündlich, in Form von fokussierten Interviews geführt, um auf bestimmte Themengebiete näher eingehen zu können oder nochmal nachhaken zu können, wenn interessante Themen angeschnitten werden. Als Hilfestellung verwende ich einen Gesprächsleitfaden, in dem bereits vorgegebene Leitthemen und Fragen formuliert werden, der aber dennoch individuelles Nachfragen und neue Themen zulassen soll.¹⁵ Dieser Leitfragenkatalog und dessen Erstellung werden in einem eigenen Kapitel noch ausführlicher behandelt.¹⁶ Die Gespräche werden als Tonaufnahme aufgezeichnet und anschließend zur Auswertung transkribiert.¹⁷

Ausgehend von den gesammelten Daten werden daraus Zusammenhänge analysiert und Kategorien entwickelt, die anschließend interpretiert werden.¹⁸ Bei der Datenauswertung in der qualitativen Forschung ist ein systematisches und kontrolliertes

¹³ Vgl. Moser, 2003, S.94.

¹⁴ Auf genauere Kriterien und Informationen zur Untersuchungsgruppe wird im Kapitel 3.2. „Beschreibung der Interviewpartner“ eingegangen.

¹⁵ Vgl. Moser, 2003, S.95.

¹⁶ Vgl. dazu das Kapitel 3.1. „Konzipierung des Interview-Leitfragebogens“.

¹⁷ Die transkribierten Interviewpassagen sowie die CD mit den vollständigen Tonaufnahmen sind im Anhang zu finden.

¹⁸ Vgl. Moser, 2003, S.42.

Vorgehen sehr wichtig, um Bedeutungen zuverlässig herausarbeiten zu können.¹⁹ Die Datenauswertung wird in einem eigenen Kapitel noch genauer beschrieben.

Für meine Forschungsarbeit und mein Thema habe ich eine abduktive Vorgehensweise gewählt, indem ich anhand von qualitativen Interviews mit Lernenden und Lehrenden Problemfelder des Französischlernens aufdecken möchte und aus den Aussagen Themen und Annahmen herausarbeiten möchte, die Aufschlüsse über die Schwierigkeiten mit der französischen Sprache in der Schule geben könnten.²⁰ Dabei verwende ich ein mehrperspektivisches Untersuchungsdesign, das eine Gegenüberstellung der Lehrer/-innen- und Schüler/-innenperspektive erlaubt. Für meine Untersuchung eignet sich der von Moser beschriebene systemische Forschungsansatz, bei dem die Wahrnehmung auch immer mit der Position und der Perspektive in Verbindung gestellt wird.²¹ Er empfiehlt in der Untersuchung unterschiedliche Perspektiven (wie in meinem Fall die Gegenüberstellung der Sichtweisen der Lehrkräfte und der Schüler/-innen) anzusprechen, um dadurch „Einblick in eine vernetzte Realität zu erhalten“²².

Die gewonnenen Ergebnisse aus den Interviews werden danach durch theoretische Überlegungen aus der Fachliteratur expliziert und mit anderen Untersuchungen des Forschungsgegenstandes verglichen. Zusammenhänge und Tendenzen, die in der Analyse herausgefiltert wurden, werden durch Positionen aus der fachdidaktischen Literatur erläutert und untermauert. So können bisherige Ergebnisse unterstützt oder neue Widersprüche aufgezeigt werden.²³

Nach der Beschreibung der methodologischen Vorgehensweise, möchte ich nun genauer auf die Konzeption und Durchführung der Interviews eingehen.

¹⁹ Vgl. Moser, 2003, S.122.

²⁰ Vgl. ebenda S.42.

²¹ Vgl. ebenda S.30.

²² ebenda S.33.

²³ Vgl. ebenda S.126f.

3. Die Interviews

Die Untersuchung, die nun im zweiten Teil der Arbeit referiert wird, bezieht sich auf die empirische Untersuchung der Schwierigkeiten beim Französischlernen.

Für mein Themengebiet kam mir eine qualitative Untersuchungsmethode in Form von persönlichen Gesprächen am geeignetsten vor. Ich wollte während meiner Interviews für meine Befragten eine angenehme Atmosphäre schaffen, um mit ihnen ins Plaudern zu kommen und so möglichst viel über ihre Probleme beim Französischlernen zu erfahren. Ich hoffe auf diese Weise auch auf mögliche unentdeckte Schwierigkeiten zu stoßen. Dazu entwickelte ich einen Interviewleitfaden, an den ich mich grob halten konnte, der aber auch andere Themen zulassen sollte.

Die Konzipierung dieses Fragebogens möchte ich nun im nächsten Kapitel kurz präsentieren.

3.1. Konzipierung des Interview-Leitfragebogens

Da ich möglichst unvoreingenommen ins Forschungsfeld gehen und auch die Antworten meiner Befragten nicht schon in eine bestimmte Richtung lenken wollte, hielt ich einen offenen Leitfragenkatalog für meine Interviews am geeignetsten. Bevor ich jedoch damit begonnen habe, habe ich mich bei Moser²⁴ über die Vorgehensweise und die Besonderheiten, die bei qualitativen Interviews zu beachten sind, informiert.

Um erste Eindrücke zu sammeln und um sich im Forschungsfeld zu orientieren, empfiehlt Moser offene Fragestellungen (W-Fragen). Außerdem sollten in den Fragestellungen eine an die Zielgruppe angepasste Ausdrucksweise verwendet und keine Vorannahmen oder Behauptungen des/-r Interviewers/-in vorkommen.²⁵ Da es jedoch nicht möglich ist, die Interviews ganz unvoreingenommen zu führen, werden meine persönlichen Annahmen und gesammelten Erfahrungen nichtsdestotrotz in die Befragungen einfließen. Aufgrund meiner Beobachtung aus den Nachhilfestunden,

²⁴ Vgl. Moser, 2003.

²⁵ Vgl. ebenda S.127f.

nehme ich an, dass wahrscheinlich bei Leseaufgaben weniger Probleme erwähnt werden als beim Sprechen. Auch negative Bemerkungen meiner Nachhilfeschüler/-innen zu den Lehrpersonen oder zur Klasse lassen mich vermuten, dass auch das Verhältnis zur Lehrkraft oder zur Lerngruppe thematisiert werden wird.

Bei der Konzeption des Interviewleitfadens habe ich nun versucht, als Interviewleiterin die von Moser erwähnten Punkte zu beachten, um möglichst informative Ergebnisse zu erhalten. Damit mir meine Interviewpartner/-innen möglichst viel erzählen, sollten sie sich auch im Gespräch mit mir möglichst wohl fühlen. Natürlich ist solch eine Interviewsituation für Schüler/-innen und Lehrer/-innen keine natürliche und benötigt daher zu Beginn eine Eingewöhnungsphase mit allgemeinen Fragen, bevor zu den eigentlichen Interviewthemen übergegangen werden kann. So bereitete ich mir folgende allgemein gehaltene Fragen als Einstieg vor:

Schüler/-inneninterviews:

- Wie viele Jahre lernst du jetzt schon Französisch? / In welchem Lernjahr bist du?
- Warum hast du dich damals für Französisch entschieden?
- Welche Sprachen standen noch zur Wahl? / Zwischen welchen Sprachen konntest du wählen?

Lehrer/-inneninterviews:

- Wie lange unterrichten Sie schon?
- Warum haben Sie sich entschieden, Französischlehrer/-in zu werden?

Dadurch erhoffe ich mir einen angenehmen Gesprächseinstieg für meine Interviewpartner/-innen.

Um das Gespräch wirklich offen zu halten und meine Gesprächspartner/-innen nicht in eine vorgegebene Richtung zu lenken, folgen danach allgemeine Fragen zum Französischunterricht. Hierbei erhoffe ich mir neue Ansätze und Schwerpunkte über mögliche Schwierigkeiten herauszufinden, die vielleicht bisher noch nicht zur Sprache kamen. Vor allem bei den Schüler/-innenbefragungen war es mir wichtig, nur grobe Themen vorzugeben, um von den Lernenden möglichst viele verschiedene Antworten und evtl. auch neue Ansätze zu erhalten. Bei den danach befragten Lehr-

kräften, ließ ich die Themen ebenfalls weitgehend offen, sprach aber bestimmte, schon von den Schüler/-innen erwähnte Themen, bewusst an.

Schüler/-innenfragen zum Französischunterricht:

- Wenn du an deinen Französischunterricht denkst, was fällt dir spontan dazu ein? / An was musst du da sofort denken?
- Was gefällt dir am Französischunterricht am besten?
- Was magst du gar nicht am Französischunterricht?
- Was bereitet dir die größten Probleme beim Französischlernen?
- Kannst du dich noch eine deine schlimmste Französischstunde erinnern? / Was war für dich die furchtbarste Situation im Französischunterricht?
- Was fällt dir in Französisch am leichtesten? / Was kannst du am besten?
- Wobei fühlst du dich noch ganz unbeholfen?

Interviewfragen an die Lehrer/-innen zum allgemeinen Französischunterricht:

- Wenn Sie an Ihre Französischstunden denken, was fällt Ihnen ganz spontan dazu ein? / Was sind Ihre ersten Gedanken dazu?
- Sie unterrichten nun schon einige Jahre. Wenn Sie an schwierigere Situationen aus Ihrem Französischunterricht denken, welche Situationen fallen Ihnen dazu ein?
- Was fällt den Schüler/-innen, Ihrer Erfahrung nach, meist besonders leicht?
- Was bereitet Ihnen bzw. Ihren Schüler/-innen im Französischunterricht die meisten Probleme?

Bei den Lehrkräften unterteilte ich die letzte Frage zu den Lernschwierigkeiten in Anfänger und Fortgeschrittene, um präzisere Antworten und konkrete Beispiele zu erhalten.

- Was wären z.B. typische Problemquellen von Schüler/-innen aus den ersten Lernjahren?
- Was wären typische Probleme von Schüler/-innen aus den Maturaklassen?

Nach diesem allgemeinen Teil, möchte ich das Interview auf die vier Kompetenzbereiche (lesen, schreiben, hören, sprechen) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) lenken, das diese Teilbereiche meist auch bei Prüfungen und der Standardisierten Reife- und Diplomprüfung abgefragt werden und ich herausfinden wollte, welcher Kompetenzbereich die größten Probleme bereitet.

Interviewfragen der Schüler/-innen zu den vier Kompetenzbereichen des GERS:

- Von den 4 Grundfertigkeiten: lesen, schreiben, sprechen, verstehen – Welche Fertigkeit fällt dir am leichtesten und welche kannst, du deiner Meinung nach, am wenigsten?
- Wenn du versuchst, einen französischen Text zu lesen, wie kommst du damit zu recht?
- Wie geht es dir, wenn du versuchst jemanden auf Französisch zu verstehen?
- Und wenn du etwas auf Französisch schreibst, was fällt dir dabei besonders schwer?
- Wie geht's dir dabei, wenn du versuchst, Französisch zu sprechen?
- Welches Gebiet müsste, deiner Meinung nach, noch besser geübt werden?

Interviewfragen der Lehrkräfte zu den vier Kompetenzbereichen des GERS:

- Von den 4 Grundfertigkeiten: lesen, schreiben, sprechen, verstehen – Welche Fertigkeit können Ihre Schüler/-innen besonders gut?
- Welche Fähigkeit bereitet Ihren Klassen erfahrungsgemäß die größten Schwierigkeiten?
- Was sind die größten Probleme bei schriftlichen Aufgaben / bei Schreibaufträgen?
- Welche Schwierigkeiten bemerken Sie beim Sprechen?
- Was sind die Probleme bei Leseaufgaben?
- Was erkennen Sie als größtes Problem, wenn es darum geht, jemanden auf Französisch zu verstehen?
- Welches Gebiet müsste, Ihrer Meinung nach, noch besser geübt werden?

Zusätzlich bereitete ich mir Fragenstellungen vor, um mögliche Gründe bzw. Ursachen der Schwierigkeiten zu eruieren und nach möglichen Lösungsvorschlägen zu fragen. Diese Fragen möchte ich immer wieder zwischendurch, nach einem neu erwähnten Problemthema, stellen.

Schüler/-inneninterviews:

- Woran könnte das liegen, dass du dir beim ... (erwähntes Problem) besonders schwer tust?
- Hättest du einen Vorschlag / eine Idee, wie man das Problem, dass du meistens ... (Problem erwähnen) lösen könnte / vermeiden könnte?
- Was müsste man tun, damit du mit ... (Problem erwähnen) keine Probleme mehr hast?

Lehrer/-inneninterviews:

- Woran könnte das liegen, dass sich viele Schüler/-innen beim ... (erwähntes Problem) besonders schwer tun?
- Wie könnte das Problem gelöst werden? Hätten Sie einen Verbesserungsvorschlag?
- Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um dem erwähnten Problem entgegenzuwirken?

Um das Gespräch, trotz der ausgiebigen Beschäftigung mit den Problemen des Französischlernens, positiv ausklingen zu lassen, überlegte ich mir ein paar abschließende Fragen zu den Wünschen an den Französischunterricht.

Schüler/-inneninterviews:

- Was fehlt dir am Französischunterricht?
- Was wünschst du dir noch vom Französischunterricht?

Lehrer/-inneninterviews:

- Was fehlt Ihnen am Französischunterricht?

- Was wünschen Sie sich noch vom Französischunterricht?

Nach der Konzeption des Leitfragenkatalogs, galt es nun geeignete Interviewpartner auszuwählen, die ich im folgenden Kapitel näher beschreiben möchte.

3.2. Beschreibung der Interviewpartner

Bei der Auswahl der befragten Personen war es mir wichtig, sowohl Personen aus allgemeinbildenden, als auch aus berufsbildenden höheren Schulen zu befragen, um vielleicht unterschiedliche Schwierigkeiten im Französischunterricht der verschiedenen Schulformen aufdecken zu können. Bei den befragten Schüler/-innen war es mir außerdem wichtig, auch verschiedene Lernjahre abdecken zu können, um so ein möglichst breitgefächertes Ergebnis zu erhalten. Auch bei den Lehrer/-innen versuchte ich erfahrene sowie auch erst seit kurzem unterrichtende Lehrkräfte zu finden. Nun galt es, passende Personen aus allen Kategorien zu finden. Die Schüler/-innen hatte ich schnell gefunden, da die meisten auch Nachhilfeschüler/-innen oder Bekannte sind. Mit den Lehrkräften habe ich durch Freunde und Bekannte Kontakt aufgenommen. Obwohl ich einige der befragten Lehrkräfte vor den Interviews noch nicht gut kannte, waren alle äußerst motiviert und an dem Thema interessiert. Da für meine Untersuchung weder Name und Herkunft, noch der Standort der Schule von Relevanz sind, werden meine Interviewpartner anonymisiert, indem sie einen fiktiven Namen wählen können. Ich möchte nun die wichtigsten Informationen zu meinen Interviewpartner/-innen geben.

Die Schüler/-innen:

Laura:

Laura besucht die 8.Klasse eines klassischen Gymnasiums und entschied sich für die Kurzform Französisch (4 Jahre Französisch), wählte also Latein ab der 3. Klasse Unterstufe und Französisch ab der 5.Klasse. Sie befindet sich nun im 4. Lernjahr Französisch.

Vivien:

Sie befindet sich in der 6.Klasse eines Realgymnasiums mit sprachlichem Zweig und hat seit der 3.Klasse Unterstufe Französisch (Langform Französisch), sodass sie sich nun im 4. Lernjahr befindet.

Stefanie:

Auch sie geht in ein Realgymnasium mit sprachlichem Zweig, befindet sich in der 7. Klasse, ist jedoch erst im 2. Lernjahr Französisch (statt wie üblich im 3. Lernjahr), da sie im 5. Jahrgang (1. Klasse Oberstufe) zuerst mit Latein begonnen hatte und erst mit dem 6.Jahrgang in die Französischgruppe umgestiegen ist. Den Stoff des ersten Lernjahres holte sie in den Ferien zwischen 5. und 6. Klasse nach, kommt seitdem aber sehr gut im Unterricht mit.

Matthias:

Er besucht die 3. Klasse einer höheren technischen Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe und Tourismus und befindet sich im 3. Lernjahr Französisch. Er hatte keine Wahl, eine andere Sprache zu wählen.

Lea:

Lea befindet sich im 4.Lernjahr Französisch des Sportzweiges eines Oberstufengymnasiums, welches insgesamt 5 Jahre dauert. Sie hatte im 1. Jahrgang mit Französisch begonnen, hatte aber keine andere Sprache zur Wahl.

Magdalena:

Sie besucht die 8. Klasse eines wirtschaftskundlichen Realgymnasiums und hatte sich in der 5. Klasse (1. Klasse Oberstufe) für Französisch (statt Latein) entschieden, das sie nun seit 4 Jahren lernt.

Sabine:

Sie besucht die 8. Klasse eines Gymnasiums und hatte sich für die Langform Französisch entschieden (Französisch ab der 3.Klasse Unterstufe), sodass sie sich bereits im 6. Lernjahr Französisch befindet.

Vanessa:

Sie geht in die 8. Klasse eines Gymnasiums mit sprachlichen Zweig, hatte sich in der 3. Klasse Unterstufe für Latein (statt Französisch) entschieden und musste dadurch ab der 5. Klasse Französisch dazu nehmen. Nun befindet sie sich im 4. Lernjahr Französisch.

Linda:

Auch sie ist in der 8.Klasse eines Gymnasiums mit sprachlichem Zweig, hatte sich in der 3.Klasse zuerst für Latein entschieden und befindet sich nun, wie Vanessa, im 4. Lernjahr Französisch.

Die Lehrkräfte:

Frau Mag. F.:

Sie unterrichtet seit 14 Jahren an einem Gymnasium und Oberstufenrealgymnasium in Niederösterreich, mit den Fächern Französisch und Geografie.

Frau Mag. S.:

Auch sie unterrichtet an einem Gymnasium mit Oberstufenrealgymnasium und ist schon seit 35 Jahren als Französisch- und Geschichtelehrerin an dieser Schule tätig.

Frau Mag. B.:

Sie unterrichtet seit 16 Jahren Französisch und Englisch an einem Gymnasium und Realgymnasium.

Herr Mag. O.:

Er unterrichtet seit 23 Jahren an berufsbildenden höheren Schulen und Gymnasien Französisch und Mathematik.

Fr. Mag. A.:

Sie unterrichtet seit 3 Jahren Französisch und Spanisch an einer berufsbildenden höheren Schule (HLW) sowohl die 5-jährigen Jahrgänge, als auch den 3-jährigen Aufbaulehrgang.

Frau Mag. M.:

Sie unterrichtet seit 30 Jahren Französisch und Geschichte an einer berufsbildenden höheren Schule (HLW) und hat, wie auch Fr. Mag. A., 5-jährige Schulformen und 3-jährige Aufbaulehrgänge zu unterrichten.

Frau Mag. C.:

Sie unterrichtet seit 9 Jahren Englisch und Französisch mit Unterbrechungen (Karenzvertretung) an einem Realgymnasium und Gymnasium mit sprachlichem und sportlichem Zweig.

Nach der Vorstellung meiner Interviewpartner, möchte ich nun kurz von der Durchführung der Interviews berichten.

3.3. Ablauf der Interviews

Die Interviews habe ich im November und Dezember 2014 durchgeführt. Sowohl die Schüler/-innen- als auch die Lehrer/-inneninterviews beliefen sich auf etwa 10 bis 15 Minuten. Die Schüler/-inneninterviews führte ich entweder bei ihnen oder bei mir zuhause, die Lehrkräfte befragte ich an ihren Schulen, jedoch immer in ruhigen, leerstehenden Räumen.

Bei den Schüler/-innen-Interviews fiel mir auf, dass die Jugendlichen auf meine Fragen warteten, um sie zu beantworten und weniger vom Thema abkamen, als die befragten Lehrkräfte, die doch manchmal abschweiften und auf neue Themen kamen, die nicht im Leitfragenkatalog behandelt wurden. Nach der Durchführung der Interviews, galt es die Aufnahmen zu verschriftlichen, um im nächsten Schritt mit der Datenauswertung beginnen zu können.

3.4. Die Datenanalyse

Nach der Datensammlung und der Transkription kann mit der Datenauswertung begonnen werden. Dazu präsentiert Moser als Analyseverfahren ein weiterentwickeltes Modell von Patricia Cole (1994), nach dem auch ich meine Interviewauswertung vorgenommen habe.²⁶

Um eine erste Struktur und Gewichtung zu erhalten, werden beim Durchlesen der Transkription zunächst einzelne Aussagen und Textpassagen bestimmten Kategorien (Codes) zugeordnet, die für das Forschungsthema wichtig erscheinen. Im Verlauf des Codierens können sich diese Kategorien jedoch immer wieder ändern, wodurch der Text erneut durchgesehen werden muss. Diese wiederholte Überarbeitung wird auch „offenes Codieren“ genannt.²⁷ Bei den ersten Lesedurchgängen beschriftete ich die interessanten Transkriptionsstellen durch Überschriften, die ich alle auf einem Kategorienblatt sammelte. Nachdem immer wieder neue Kategorien dazu-

²⁶ Vgl. Moser, 2003, S.126f.

²⁷ Vgl. ebenda S.127.

kamen und andere verworfen wurden, änderte sich diese Liste im Laufe der Lese-
durchgänge mehrmals. Nachdem die ersten Kategorien feststanden, habe ich für
jedes Thema ein Blatt erstellt, dem die einzelnen Textpassagen zugeordnet wurden.
So bekam ich einen ersten Überblick über die stärksten und intensivsten Themen.²⁸

Zur Erschließung der zentralen Themengebiete empfiehlt Moser nach Häufigkeit der
Aussagen vorzugehen.²⁹ Ich habe bei der Analyse der Transkription nicht nur wie-
derkehrende, sondern auch besonders auffällige Aussagen berücksichtigt, auch
wenn diese Einzelfälle darstellen. Durch wiederholt angesprochene Themen möchte
ich ein allgemeines Bild der Schwierigkeiten beim Französischlernen geben können.
Durch besondere Einzelfälle hoffe ich wiederum auf neue Problemfelder oder Ansät-
ze zu stoßen, an die ich vielleicht selbst noch nicht gedacht hätte. Vor allem zur Auf-
deckung von möglichen Lösungsvorschlägen zu einem erwähnten Problem werde ich
mich auf Einzelaussagen konzentrieren und in die Codierung einfließen lassen.

Innerhalb dieser entstandenen zentralen Tendenzen soll danach näher untersucht
werden, in welchen Schattierungen diese auftreten. Die einzelnen entstandenen Ka-
tegorien sollen in Bezug zueinander gestellt werden, sodass Zusammenhänge zwi-
schen einzelnen Codes erkennbar werden. Dadurch entsteht ein Beziehungsnetz
zwischen den Kategorien, wodurch Abhängigkeiten und Überschneidungen aufge-
zeigt werden können. Dies wird auch „axiales Codieren“ genannt, wodurch auch er-
sichtlich werden kann, welche Kategorien besonders im Mittelpunkt stehen und stark
vernetzt sind und welche weniger intensiv kodiert sind.³⁰ Ich habe dieses Struktur-
netz auf einer Pinnwand gemacht und dabei sehr viele Verbindungen und Über-
schneidungen zwischen den einzelnen Kategorien gefunden, wodurch Zusammen-
hänge zwischen den Themen erkennbar wurden und Gruppierungen angelegt wer-
den konnten. Diese Gruppierungen nach Themen stellen die Datenauswertung der
Interviews dar und werden im nächsten großen Kapitel ausführlich präsentiert.

²⁸ Vgl. ebenda S.135.

²⁹ Vgl. ebenda S.127.

³⁰ Vgl. ebenda S.127.

4. Auswertung der Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel soll nun präsentiert werden, inwieweit sich die in den Interviews erwähnten Schwierigkeiten der Schüler/-innen mit jenen der Lehrer/-innen überschneiden. Ich habe mich entschieden, nur die relevanten Teile der einzelnen Interviews zu transkribieren und interessante Passagen als Zitat zu verwenden, die ich, zur Abgrenzung vom Fließtext und aus ökonomischen Gründen, in diesem Großkapitel in Schriftgröße 10 und Kursiv verfasst habe. Die Sprechernamen sind in den Zitaten mit dem Anfangsbuchstaben der Person abgekürzt (z.B. Nathalie = N, Matthias = Mat, Linda = Li, Frau Mag. S. = S). Im Anhang sind die Transkription mit allen Informationen zu den Codenamen sowie die kompletten Tonaufnahmen (CD-Rom) zu finden.

Zur inhaltlichen Strukturierung meiner Untersuchungsergebnisse bezüglich Themengliederung werde ich zuerst allgemeine Themen, die das Sprachenlernen und die Rahmenbedingungen des Französischunterrichts betreffen, behandeln, um anschließend zu den fachdidaktischen und fachspezifischen Themen, die französische Sprache und das Französischlernen betreffend, überzugehen. Die allgemeinen Themengebiete zum Sprachenlernen sind jedoch auch nicht ganz isoliert vom schulischen Kontext und dem Bezug auf das Französische zu verstehen, da die Interviews ausschließlich das Französischlernen im schulischen Rahmen zum Gegenstand hatten.

4.1. Allgemeine Faktoren des Sprachenlernens

4.1.1. Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen

Die Relation von Sprachbegabung, Sprachgefühl und Sprachenlernen wurde nur von den Lehrkräften angesprochen. Frau Mag. S., F. und M. meinen dazu, dass vor allem beim Erlernen der Aussprache ein gewisses Sprachgefühl notwendig sei.

M: es is ein bissl eine Begabungsfrage (.) muss ich ehrlich sagen (.) es sind Schüler dies dann (.) die halt gut sind und dies dann gut beherrschen und Schüler die sich mit der Sprache prinzipiell schwer tun (.) sei es in Deutsch in Englisch oder halt in der zweiten lebenden Fremdsprache (.)

N: ja

M: da kann man trainieren wie ein Berserker und es wird nie (.) besonders gut werden

Auch Herr Mag. O. spricht von Schwierigkeiten beim Französischlernen aufgrund des fehlenden Sprachgefühls, das ihm nicht nur beim Sprechen, sondern auch bei schriftlichen Aufgaben auffällt. Seiner Meinung nach, müssten sich die Lernenden längere Zeit mit der Sprache auseinandersetzen, um dieses Sprachgefühl entwickeln zu können.³¹

O: ähm (.) wo (.) was doch Unterschiede zum Deutschen gibt und wo man einfach ein gewisses Gefühl für die Sprache teilweise schon haben muss und das jeweils ^Lentwickelt

N: ja^L

O: und drum (.) ^Lis es is es

N: das is der Grund weil das ^LSprachgefühl ^Lnoch nicht da is

O: ja (.) ja^L (.) das is schon zu sehen

[...]

O: u:nd ähm (.) aber ich denke mal dass es da auf jeden Fall von Vorteil sein wird dass man sich länger mit der Sprache auseinandersetzen kann und eben das gewisse Sprachgefühl ^Lentwickeln kann

Auch die anderen befragten Lehrkräfte³², wie auch Frau Mag. A. merken an, dass Sprachenlernen Zeit braucht, die (zumindest an ihrer Schule) nicht in ausreichendem Maße vorhanden sei.

A: in anderen im im Aufbaulehrgang (.) die hab ich aber nur drei Jahre hab ich vier Wochenstunden

N: mhm

A: allerdings in drei Jahren (.) ähm (.) und das is so ein bisschen das was wir im Hinterkopf haben (.) in drei Jahren (.) Schüler (.) zu einer Matura zu bringen (.) zu einer Standardisierten Zentralmatura (.) da (.) geht irgendwas unter

[...]

³¹ Vgl. dazu auch Kapitel 4.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

³² Vgl. Frau Mag. C., A., M., B. und F.

A: ansonsten (.) es is halt eine Sprache (.) und selbst Muttersprachler lernen das viele viele Jahre in der Schule (.) also (.)
 N: eben
 A: es is nicht so leicht @ja@

4.1.2. Motivation und Engagement

Auch die Motivation wurde in Bezug auf die Lernschwierigkeiten erwähnt, wobei die Schüler/-innen dies vor allem mit dem Klassenklima und der Lehrkraft begründen.³³ Magdalena und Vanessa fühlen sich durch einen unmotivierten Teil der Klasse beim Französischlernen gebremst und gelangweilt.

V: n::aja also wir sind äh zusammen mit einer Sportklasse
 N: ok:
 V: und deshalb ists halt ur oft so dass wir Themen zwanzig Mal durchgehen
 N: °@(.).°
 V: oder für irgendwelche Texte eine Stunde lang brauchen was einfach ur unnötig is (.) und deswegen kommen wir auch nicht weiter (.) das Ding is (.) die ganzen Sportler wollen eh nicht maturieren

Für Stefanie und Magdalena liegt das Problem an der fehlenden Motivation der Lehrkraft.

N: u::nd was können wir jetzt noch (.) was fehlt dir noch ganz generell am Französischunterricht
 M: hm (.) manchmal ein bissl die Motivation von der Lehrerin
 N: ah ok
 M: weil ich glaub schon dass sie zu einem gewissen Grad motiviert ist aber (.) sie machts ein bisschen langweilig ich kann auch nicht sagen warum sies langweilig macht das (.) es gibt einfach Menschen die L@machen das langweilig@
 N: Mhm[↓]
 M: ich kanns nur nicht sagen
 N: Lihre Art oder wies rüberkommt
 M: weils immer dasselbe[↓] (.) ja: und (.) dass sie (.) sie erklärt alles so: oft (.) weils manche halt nicht verstehen und das is schon langweilig für uns

Matthias und Lea sprechen ihre Beziehung mit und das schlechte Bild der Lehrkraft als Hindernis beim Französischlernen an.

N: °was ganz Schreckliches wo du meinst das war eine furchtbare Französischstunde°
 Mat: ja mit dem alten Lehrer halt noch
 N: @(.).@

³³ Vgl. dazu auch die Kapitel zu den schulischen Rahmenbedingungen 4.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“ und 4.3.1. „Die heterogene Lergruppe“.

Mat: da ham wir diesen Lehrer gehabt und der hat halt nicht wirklich viel vom Fach verstanden (.) und hat uns auch nicht viel beibringen können (.) und dadurch wurde das Fach immer mehr (.) desinteressanter

N: ^Lmhm (.) mhm

Mat: also () ^Ldas war fad und (.) ja ^Ldas war nicht so aufregend

N: da hast du dann nicht wirklich gemocht

Mat: nein^L

N: warst nicht ^Lmotiviert

Mat: da war ma irgendwie^L gelangweilt und

N: mhm

Mat: is auch schlechter geworden natürlich dadurch, weil ma im ^LUnterricht nicht aufgepasst hat

N: mhm^L (.) mhm (.) aber da war auch vor allem die Beziehung zum Lehrer ^Ldas Problem oder

Mat: Ja^L da war der Lehrer ^Ldas Problem

N: da war ja vor allem dass ihr ihn^L nicht mit ihm ausgekommen ^Lseids

Mat: mhm^L

N: und dadurch hat alles (.) das hat halt alles blockiert

Auch das könnte seine Motivation und den Lernerfolg beim Französischlernen beeinflussen. Bei Lea könnte der geringe Lernerfolg trotz des großen Lernaufwands negative Auswirkungen auf die Motivation haben.

Le: ja also ich muss ehrlich sagen ich hab mich eine also is bis jetzt immer noch (.) dass ich mich nach der Schule hinsetz und versuch das ^Lnachzuarbeiten

N: mhm^L

Le: nur ich kann aus meinen Unterlagen auch nicht viel entnehmen weil (.) wir so: wirre Sachen machen einen Tag das in der anderen Stunde das dass (.) ich da nicht wirklich jetzt was daraus ziehen können und (.) ich glaub das es wirklich auch an der Lehrerin liegt weil ich hab auch mit vielen Freunden und Freundinnen darüber gesprochen und die ham kürzer als ich Französisch und sprechen schon so gut Französisch und die ^Lham schon alles

Mehr zum Thema Unterricht und Lehrkraft wird in einem späteren Kapitel noch genauer besprochen. Doch scheint es hier bereits Zusammenhänge zwischen dem Unterricht, der Lehrkraft und der Motivation beim Sprachenlernen zu geben.

Die Lehrkräfte:

Die Lehrkräfte hingegen sprechen ganz allgemein vom Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Engagement der Lerner.³⁴

S: eine Sprache erlernen ist etwas was ähm: glaub ich mit sehr viel persönlichem (.) Engagement auch zusammenhängt

³⁴ Vgl. Frau Mag. S., M. und C.

Frau Mag. S. und C. beobachten im Anfangsunterricht mehr Motivation und Engagement als in den späteren Lernjahren und höheren Klassen.

C: im Anfangsunterricht ist die Begeisterung sehr groß

N: mhm

C: in den ersten Monaten

N: mhm

C: die Freude überwiegt äh die Schüler sind sehr motiviert freuen sich dass sie: (.) ^Lsie wirklich

N: mal ganz auch was Neues

C: ganz was Neues^L kennenlernen

N: ja

C: ahm (.) die die Grammatik ist noch sehr einfach sehr überschaubar (.) selbiges gilt fürs Vokabular

N: mhm

C: ahm (.) das heißt natürlich auch dass die Noten im ersten Semester erfahrungsgemäß sehr sehr gut ^Lsind

N: mhm^L

C: und dass dass einfach manche Schüler dann die Komplexität übersehen und dann einfach (.) durch die gute Note im ersten Semester (.) ahm (.) einfach dieses Mitlernen dann vernachlässigt ^Lwird von einigen

N: mhm (.) ja^L (.)

Für Frau Mag. C. sei es außerdem wichtig, eine positive Grundstimmung in der Klasse zu erzeugen und auch kleine Fortschritte wertzuschätzen, um die Schüler/-innen motivieren zu können.

C: ich glaub dass Lob einfach ein sehr wichtiger Aspekt is (.) ^Lwenn ma (.) genau

N: nicht immer Fehler (.) rot anstreichen^L sondern auch das Positive schätzen und erwähnen

C: genau wenn man den Schülern einfach auch wirklich (.) äh (.) oder wenn man die Schüler wissen lässt ich hab bemerkt (.) du hast dich in dem Bereich ^Lverbessert

N: mhm^L

C: oder es freut mich du meldest dich jetzt öfters zu Wort oder ich hab gesehen du (.) du (.) du kämpfst da jetzt wirklich und es ist jetzt wirklich äh (.) eine ein Fortschritt passiert

4.1.3. Die Altersfrage beim Sprachenlernen

Dieses Thema wurde nur von den Lehrkräften der AHS angesprochen und bezieht sich auf die 6-jährige Langform Französisch, die schon aber der 3.Klasse (Sekundarstufe I) beginnt, im Vergleich zur 4-jährigen Kurzform Französisch, die mit dem Französischunterricht erst ab der 5.Klasse (Sekundarstufe II) beginnt. Frau Mag. F., S., C. und Herrn Mag. O. sind, vor allem bei der mündlichen Sprachproduktion, große Unterschiede zwischen den Lernern der 6-jährigen und der 4-jährigen Form aufgefallen.

S: weil die kriegen das einfach mehr (.) äh: ins Gefühl (.) weil sie noch jünger sind (.) ab in der fünften Klasse sind sie schon viel fixiert (.) und daher fällt ihnen die Aussprache schwieriger also schwerer als den Kleinen (.) die schleifen das leichter ein

N: mhm

S: die Aussprache

N: und das das liegt wirklich an den an den jüngeren Schülern;

S: dass es besser geht ja (.) ja (.) natürlich is ein bisschen eine ^LBegabung auch wichtig

N: ja^L

S: aber: man kann feststellen dass sie sich einfach weniger gehemmt fühlen (.) sie äh: sprechen es leichter nach (.) ah: sie haben keine Scheu

N: mhm

S: man macht das spielerisch und wenn sie dann mal die Pubertät hinter sich haben dann sind sie gehemmt (.) wollen sie nicht so frei (.) sprechen sie genießen sich wenn sie was Falsches ausgesprochen haben also ^Ldas ist etwas

N: mhm^L

S: was man feststellen kann

Als mögliche Gründe dafür werden Identitätsprobleme und Hemmungen im Pubertätsalter und die langsame Entwicklung eines gewissen Sprachgefühls genannt.³⁵ Wichtig sei daher, das Selbstvertrauen der Schüler/-innen zu stärken und Hemmungen beim Sprechen abzubauen, um sie motivieren beim Sprachenlernen zu können.

C: (3) ich glaub um (.) umso mehr das Selbstvertrauen gestärkt wird umso umso geringer sind die ^LHemmungen

N: mhm^L

C: wenn man dem Schüler klar macht (.) versuchs doch einfach

N: ^Lmhm

C: es passiert nichts^L wenns wenn das Wort falsch ausgesprochen wird (.) dass sie dann mit der Zeit wirklich das das Vertrauen gewinnen und (.) und sich auch mehr zutrauen

N: mhm

C: und dann auch wirklich einsehen ok ich probiers ^Ljetzt einfach

N: genau^L

C: vielleicht is das auch ok

³⁵ Vgl. Frau Mag. C., S. und Herr Mag. O.

Das Alter und Hemmungen beim Sprachenlernen scheinen nach den Aussagen der Lehrkräfte stark zu korrelieren. In welchen Gebieten Unsicherheiten und Hemmungen wahrgenommen werden, wird nun im nächsten Kapitel genauer behandelt.

4.1.4. Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen

Als Gebiet mit den größten Unsicherheiten wurde von fast allen Schüler/-innen³⁶ die Sprechkompetenz erwähnt, was ihrer Meinung nach an der fehlenden Übung läge.

La: hmm: (.) ich mein wir reden im Unterricht schon (.) so und sie die Lehrerin redet auch mit uns(.) aber so direkt ist es dass ich jetzt wirklich mit wem (.) nur Französisch red das is einfach (.) nicht gewohnt so

N: mhm

La: und auch (.) ganz normale Sachen (.) die man jetzt im alltäglichen Leben immer braucht (.) weiß ich manchmal nicht weil (.) ja weil man die eben dann nicht in der Schule oder in einem Text oder so nie wirklich liest oder (.) ja

Auch beim freien Schreiben fühlen sich einige Schüler/-innen³⁷ noch unsicher und durch grammatikalische und lexikalische Unsicherheiten im Ausdruck eingeschränkt.

M: (.) () °ja also ich° (schreib) in Französisch nicht so gerne ich muss sagen ich schreib eigentlich recht gerne aber dann immer diese °ganzen Accents° und

N: L@(.)@

M: @(.)@ Sachen¹ die (.) ja (.) (nerven) mich manchmal ein bissi (.) aber (.) oft gehts mir einfach auch so dass ich einen ur schönen Satz wüsst auf Deutsch und einfach nicht in Französisch ausdrücken kann weil mir die Vokabel einfach fehlen und (.) manchmal die Grammatik auch ein bissl fehlt damit man das wirklich L¹Schön machen kann

N: Ja¹

M: Ich fühl mich ein bissi eingeschränkt beim Schreiben weil ich die Sprache nicht so beherrsche wie ichs eigentlich will

N: Mhm

M: wie ichs eigentlich ausdrücken will

Um dieses Problem zu umgehen, lernen Stefanie und Vivien ihre Texte für die Schularbeit auswendig.

³⁶ Vgl. Laura, Linda, Lea, Matthias, Sabine und Vanessa.

³⁷ Vgl. Magdalena, Stefanie und Vivien.

Die Lehrkräfte:

Auch die Lehrkräfte bemerken Unsicherheiten in der eigenen Sprachproduktion.³⁸ Vor allem in der freien Textproduktion beobachtet Frau Mag. F. Schwierigkeiten in ihren Klassen, wenn der Schreibauftrag oder das Thema davor noch nicht geübt wurde.

F: beim Schreiben ja: wennst irgendwas gibst was ma schon amal so was ähnliches des hams nachher auch schon glernt ja,
N: mhm (.) aber jetzt so frei Schreiben,
F: ja: frei Schreiben bei die Hausübungen teilweise dann (.) bei der Schularbeits gehts ^L*meistens nachher weil (.) da irgendwas*
N: () da kommt eh irgendwas Ähnliches das sie schon amal gschrieben haben^L
F: vom Thema her ja,
N: mhm
F: da gehts nachher meistens dass eh irgendwie gut ausgeht
N: ja
F: aber vom frei Schreiben (.)

Von einigen Lehrkräften wurden Unsicherheiten und Hemmungen im Sprachgebrauch in Zusammenhang mit dem Lernalter angesprochen³⁹. Ihrer Meinung nach, hätten jüngere Lerner, vor allem bezüglich der Aussprache weniger Scheu, sich auszudrücken oder Angst vor Fehlern.

C: ich hab den Eindruck dass es jüngere Schüler viel äh (.) einfach weniger Hemmungen haben in der Sprech- in der Fremdsprache zu kommunizieren und dass diese Hemmung einfach mit dem Alter steigt
N: mhm
C: dass es für für Unterstufenschüler zum Beispiel in Englisch nicht wirklich ^L*ein Problem darstellt*
N: ja^L
C: sich vor die Klasse zu stellen und etwas übers Haustier zu erzählen
N: stimmt
C: das sind eigentlich die (.) auch schüchterne Schüler die das gerne tun
N: mhm
C: und wenn das Thema sie fasziniert und sie wollen das mitteilen (.) haben eigentlich nicht wirklich keine Hemmungen sich wirklich vor die Klasse zu stellen und und sich zu ^L*präsentieren*
N: ja^L *ah*
C: mit mit steigendem Alter wirds (.) wirds teilweise einfach schwieriger

Herr Mag. O. und Frau Mag. S. bemerken auch Hemmungen bei authentischen Hörübungen. Hier wäre langsames Herantasten und viel Übung gefragt.

N: was sind da so die Probleme beim Hören bei der Hörübung zum Beispiel was: ^L*woran liegt's*

³⁸ Vgl. Frau Mag. B., S., F., C. und Herr Mag. O.

³⁹ Vgl. Frau Mag. F., A., S. und C.

O: dass es zu schnell¹ geht (.) es geht zu schnell: (.) ah auch teilweise wird abgeblockt (.) aus Angst ich verstehe sowieso nicht (.) ahm (.) und ah (.) ja (.) also viele Schüler haben eben Angst vor (.) vor dem vor dem (.) normalen Sprechtempo

[...]

N: und wie könnte man das ändern hätten Sie da eine Idee, was man da tun könnte dass sie sich eben besser daran gewöhnen (.) ¹oder

O: was vielfach¹ eh auch schon passiert von Anfang an immer wieder Hörübungen einbauen

N: mhm

O: ja (.) natürlich zuerst am Anfang (.) ¹langsamer und

N: ja (.) genau¹

O: verständlicher und dann sukzessive steigern

Frau Mag. C. fällt in ihren Klassen im Gymnasium auch die Unsicherheit bei den Übungsformaten zur „Sprache im Kontext“ auf, was ihrer Meinung nach an der Weitläufigkeit der Übungsform und der fehlenden Übung liegt. Als Maßnahme gegen Unsicherheiten und Hemmungen würden mehr Übung und die Stärkung des Selbstvertrauens helfen.

C: (3) ich glaube um (.) umso mehr das Selbstvertrauen gestärkt wird umso umso geringer sind die ¹Hemmungen

N: mhm¹

C: wenn man dem Schüler klar macht (.) versuchs doch einfach

N: ¹mhm

C: es passiert nichts¹ wenns wenn das Wort falsch ausgesprochen wird (.) dass sie dann mit der Zeit wirklich das Vertrauen gewinnen und (.) und sich auch mehr zutrauen

N: mhm

C: und dann auch wirklich einsehen ok ich probiers ¹jetzt einfach

Hier wird auch der Umgang mit Fehlern angesprochen, auf den nun im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

4.1.5. Der Umgang mit Fehlern

Magdalena, Vanessa, Sabine und Laura erwähnen Fehler beim Sprechen, die ihnen im Nachhinein auffallen. Dabei handelt es sich oft um Vokabelschwächen oder Verbfehler, die ihrer Meinung nach vermeidbar wären.

N: (.) u:nd wenn du irgendwann sprechen musst wie gehts dir da?

M: ja da is halt immer ich such oft nach Worten weil ich einfach den Wortschatz °jetzt nicht° so einen großen noch hab u:nd (.) ich vertu mich oft mit den Zeiten und denk mir im Nachhinein ma:: (.) @blöd (.) eigentlich@ (.) richtig Ldumme Fehler

Aus diesem Grund würde sich Vivien wünschen, dass Fehler im Unterricht mehr thematisiert und besprochen werden.

Vi: ähm (3) naja: Übungen machen wir schon jetzt mehr aber ich weiß nicht irgendwie auf (.) die Fehler mehr drauf eingehen

N: mhm

Vi: weil sind ja allgemeinere Fehler (.) und das die Lehrerin irgendwie drauf eingeht weil (.) ja (.) Ldas brings sonst nicht wirklich

Die Lehrkräfte:

Der Umgang mit Fehlern wurde auch von den Lehrkräften angesprochen. Nach Herrn Mag. O. sei die verstärkte Fehlerkorrektur vor allem im Anfängerunterricht besonders wichtig, um das Einprägen falscher Strukturen zu vermeiden. Frau Mag. C. spricht außerdem vom Lob als wichtigen Aspekt im Umgang mit Fehlern, der sich ebenfalls auf die Motivation beim Sprachenlernen auswirken kann.⁴⁰

Das Bewusstmachen und Besprechen einzelner Fehler, was auch von den Schüler/-innen erwähnt wurde, ist auch für Frau Mag. A. von großer Bedeutung. Dafür wendet sie in ihren Klassen folgende Methode an.

A: sondern sie machen drei Spalten (.)

N: mhm

A: auf einem Zettel wo sie in die eine Spalte schreiben (.) das war falsch

N: mhm

A: das dann auch wirklich durchstreichen in die mittlere Spalte schreiben warum war das falsch (.) und wirklich verstehen (.) warum sie diesen Fehler gemacht ham und in die rechte Spalte schreiben sie richtig (.) es erfordert ziemlich viel Aufmerksamkeit und Konzentration von ihnen (.) manche verstehen

⁴⁰ Vgl. dazu das Kapitel 4.1.2. „Motivation und Engagement“.

dann auch gar nicht (.) die schreiben dann trotzdem nur das falsche Wort auf (.) es ist aber oft nur im Zusammenhang falsch

N: ja

A: also müssen das manche zwei drei Mal üben um das wirklich gut zu machen also die eigenen Fehler verstehen *„und ich hoffe*

N: ja“

A: dass sie dann eher nicht mehr vorkommen (.) genau

Doch die reine Bewusstmachung der Fehler bedeutet noch lange nicht, dass diese auch in Zukunft vermieden werden können. So wird auch das schnelle Vergessen als Problem beim Sprachenlernen wahrgenommen.

4.1.6. Schnelles Vergessen

Einige Schüler/-innen⁴¹ bemerken das schnelle Vergessen von Gelerntem und haben das Gefühl, vor allem Vokabel umsonst zu lernen, da sie oft nicht mehr gebraucht werden.

M: Vokabel sind auch nicht so schwer das Problem bei mir ist halt dass ich Vokabel lern

N: „mhm

M: und“ schnell wieder vergess (.) also das ist echt blöd (.) wenn ich Vokabeln nicht andauernd verwend also so

N: „das ist aber auch klar

M: Standardvokabel“ wie ja irgendwelche Verben wie être

N: „mhm

M: und so“ (.) wenn ich die nicht andauernd verwend dann (.) ja (.) merk ichs „ma auch nicht wirklich“ dann *„merk ichs ma vielleicht*

N: ja“

M: für (.) zwei drei Stunden von Französisch und dann beim *„nächsten Mal weiß*

N: genau“

M: ichs nimmer

Le: aber das sie uns auch mal halt Vokabel vorgibt weil (.) ich hab das Gefühl (.) ich lern die Vokabel umsonst (.) weil sie eh immer wieder andere gibt und neue und dass (.) „keine *„Ahnung“*

Doch auch regelmäßige Wiederholungen scheinen (zumindest für Vanessa) keine effektive Maßnahme gegen das schnelle Vergessen darzustellen.

⁴¹ Vgl. Magdalena, Sabine, Matthias und Lea.

V: also weil wir machen wir haben ur viele Wiederholungen gemacht am Schulanfang (.) (und jetzt könn mas) auch nicht besser als vorher

N: also auch Wiederholungen bringen nichts

V: nicht wirklich @nein@

[...]

V: ja wir ham so zum Beispiel Vokabelwiederholungen ja (.) merkt man sich dann auch zwei Wochen und dann sinds wieder weg

Die Lehrkräfte:

Auch die Lehrkräfte bemerken das punktuelle Lernen der Schüler/-innen und das schnelle Vergessen bereits angeeigneten Wissens. Wie auch von den Schüler/-innen erwähnt, bemerkt auch Herr Mag. O. (vor allem bei fortgeschrittenen Lernern), dass Vieles, das bereits in den Anfangsjahren gelernt wurde, wieder vergessen wird. Als Begründung für das schnelle Vergessen nennt Frau Mag. M. die Menge an Lernstoff, den die Schüler/-innen für die Schule täglich zu bewältigen haben.

M: was sie vom Lernen abhält is natürlich dieser irrsinnig große Fächerkanon (.) diese vielen Fächer die sie haben

N: ich glaub auch ja

M: des is glaub ich eine eines von den Hauptproblemen ist die Vielfalt an (.) Lernstoffen ↳die sie vorgesetzt bekommen

Als Maßnahme gegen das schnelle Vergessen könnten laut Herrn Mag. O. regelmäßige Wiederholungsphasen helfen, auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird.

4.1.7. Die Bedeutung von Wiederholungen

Viele Schüler/-innen⁴² meinen, dass durch mehr Übung viele Schwierigkeiten und Unsicherheiten aus dem Weg geschafft werden könnten und wünschen sich aus diesem Grund mehr Training.

Le: beides was mir dann schwer fällt weil wirs einfach noch nie wirklich gesagt ham ok wir machen jetzt eine Woche das futur

N: hmh

Le: und lernen das wirklich

N: das heißt du bräuchtest da mehr Übung und wünschst du dir im Unterricht auch mehr Übung.

Le: ja genau

Vivien macht dazu den Vorschlag, in jeder Stunde Wiederholungsphasen einzubauen und alle Kompetenzbereiche (lesen, sprechen, schreiben, verstehen) zu trainieren, um einen Gewöhnungseffekt zu erhalten.

Vi: (.) dass man öfters reden würde (.) also dass man irgendwie in in der Stunde immer alles machen würde (.) ich glaub das wär am einfachsten wenn man halt (.)

N: mhm

Vi: 10 Minuten lang das macht und dann das und dann (.) eine Grammatikübung macht es ^Lliest und dann muss man drauf antworten

N: mhm (.) mhm^L (.) also alles kombinieren wär für dich das °beste°

Vi: ich glaub schon weil wenn man das dann jede Stunde macht dann is es dann ist man das mehr gewohnt und (.) äh (.) dann is es sozusagen ^LAlltag

N: mhm^L genau

Vi: und dann kommt man halt mehr rein

[...]

Vi: (.) ich weiß nicht dass man irgendwie: ähm (.) manche Dinge halt an am Anfang der Stunde so öfters wiederholt

N: mhm

Vi: damit wir das nicht vergessen da gemeinsam wiederholen nicht ^Leinfach alle einzeln

N: am Anfang der Stunde nochmal das von letzter Stunde zum Beispiel

Vi: Ja (.) ja^L also das sagen wir ne Stundenwiederholung

N: mhm

Vi: ^Lweil

N: das würde^L dir helfen

Vi: ich glaub schon (.) weil (.) man erinnert sich daran

N: mhm

Vi: und äh wenn man dann zum Beispiel an die Tafel geht und sieht wie der eine das macht und nochmal erklärt hat oder so: (.) dann dann kommt man nochmal rein und dann is es halt nicht so: dass man nicht mehr nur vom Lehrer hört sondern auch von wem anderen und dann kann mans vielleicht besser verstehn ^Loder

N: mhm^L

Vi: sich merken (.) weil mans von ^Lmehreren Personen gehört hat

⁴² Vgl. Sabine, Matthias, Lea, Stefanie, Laura, Vivien und Magdalena.

Lea würden Wiederholungen helfen, indem sie sich länger und intensiver mit einem Thema beschäftigen kann, um dieses besser behalten zu können.

Le: ahm (.) auf jeden Fall dass wir mal die ganze (.) Satz:

N: Stellung

Le: Stellung durchgehen

N: mhm

Le: und (.) dazu auch wirklich (.) also (.) ich weiß nicht jetzt mal ein zwei Wochen und so auf das konzentrieren

Die Lehrkräfte

Auch die Lehrer/-innen bemerken Schwierigkeiten aufgrund fehlender Übung und erkennen den positiven Effekt der Wiederholungsphasen.⁴³

A: ich glaub dass lesen für sie am leichtesten is (.) dann wird's schwierig dann wahrscheinlich schreiben aber das kommt sicher auch daher weil ma das am häufigsten übt

N: dass man sich dran Lgewöhnt

O: dass man sich dran Lgewöhnt dass da eben a großer Unterschied is und äh eben auch die Orthographie

N: Lmhm

O: entsprechend Ltrainiert (.) ja (.) auch wenns vielleicht am Anfang (.) unter Umständen auch langweilig sein kann (.) für die Schüler oder für den Lehrer aber ich denk ma mal das rechnet sich dann schon

Auch Hemmungen können laut Herrn Mag. O. durch ausreichend Übung abgebaut werden.⁴⁴

O: ähm anfangs nicht so (.) man muss diese LHemmungen mal überwinden

N: mhm L

O: und ah je öfter man solche solche Themen und solche Projekte macht desto besser wirts Ldann

Das Sprechen scheint den Lernern der befragten Lehrkräfte noch große Schwierigkeiten zu bereiten, da hierbei noch das Sprachgefühl, das durch kontinuierliches Training gefördert werden könnte, fehle.

O: man kann nur (.) ja (.) probieren vielleicht durch (.) verstärktes Üben (.) das darf aber auch nicht langweilig werden Leinfach sollte

N: ja (.) ja genau L

O: ahm: (.) a gewisse (.) ja

N: Training

O: ja a gewisses Training zu erzeugen eine gewisse Trainingsatmosphäre zu schaffen aber (.) Les is schwierig

⁴³ Vgl. Frau Mag. A., B., C. und Herr Mag. O.

⁴⁴ Vgl. dazu das Kapitel 4.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“.

N: ja¹

O: es braucht dann doch oft Jahre wenn man auch an sich selber ¹oft denkt net

N: ja ja ja¹

O: eine Sprachentwicklung

N: ja eben

O: und da (.) drum kann man das in einem Schuljahr oder in zwei Schuljahren ja eigentlich den Schülern kaum ^ozumuten^o

[...]

O: u:nd ähm (.) aber ich denke mal dass es da auf jeden Fall von Vorteil sein wird dass man sich länger mit der Sprache auseinandersetzen kann und eben das gewisse Sprachgefühl ¹entwickeln kann

Im vorhergehenden Kapitel wurde das schnelle Vergessen von bereits Gelerntem erwähnt. Hierzu seien laut Frau Mag. C. regelmäßige Wiederholungsphasen eine besonders effektive Maßnahme. Deshalb sei es besonders wichtig, auch in den höheren Jahrgängen Themengebiete der ersten Lernjahre einzubauen und auch die Grundlagen wieder aufzufrischen.

C: ich mein es is sicher wichtig regelmäßig ähm (.) die Grammatik zu wiederholen bei bei neuen Texten ¹nachzufragen

N: mhm¹

C: welche ah: (.) wo war jetzt nochamal dieser Grammatikpunkt wer kann das und das im Text finden (.)

N: erkennen

C: oder ¹erkennen

N: mhm¹

C: oder: (.) eben mit mit Vokabular arbeiten um das einfach wieder regelmäßig einfach einzubauen

N: ¹mhm

C: oder wenn man¹ Pronomen entdeckt nachher dass ich einfach versuch nachzufragen ähm was wird jetzt ersetzt welcher (.) äh welcher Ausdruck wird jetzt ersetzt was bedeutet es

N: mhm

C: einfach um dieses Bewusstsein zu ¹schaffen

N: mhm ok¹

C: hoppla (.) da war was (.) vielleicht sollt ich mir das nochamal anschauen

4.2. Schwierigkeiten der französischen Sprache

Dieses Kapitel beschäftigt sich nun genauer mit den grammatikalischen, syntaktischen und lexikalischen Schwierigkeiten des Französischen. Zu Beginn möchte ich hier den mehrmals erwähnten Vergleich zum Englischlernen besprechen.

4.2.1. Charakteristika der französischen Sprache (im Vergleich zum Englischen)

Dieser Punkt wurde nur von den Lehrkräften erwähnt und besonders von jenen angesprochen, deren Zweifach Englisch ist.⁴⁵ Frau Mag. C. und B. vermuten, dass das Französische vor allem aufgrund der fehlenden Präsenz im Alltag der Schüler/-innen für sie nicht so geläufig ist und daher schwieriger erscheint.

B: Englisch¹ (.) is: permanent präsent in Österreich den ganzen Tag von der Früh bis am ¹Abend

N: mhm¹

B: da gibts kaum eine Möglichkeit dem Englischen zu entrinnen ¹ja,

N: mhm¹

B: und somit is für die Schüler das viel natürlicher Englisch und (.) kommen auch mit schon viel größerem Vorwissen ja,

N: mhm

B: und auch das Niveau wird dann schnell ein viel höheres ja (.) weil sie permanent ¹der englischen Sprache

N: °weil sies einfach schon intus haben°

B: ausgesetzt sind nicht nur mehr Stunden in der Schule auch so ¹wenn sie Musik hören

N: mhm¹

B: hören sie das auf Englisch (.) heutzutage mit Computer die Kinder (.) die ganzen Computerspiele sind auf Englisch auf Youtube wird alles englisch angeschaut

N: stimmt

B: das merkt man grad was so mit Computer bei einigen Schülern (.) das Niveau wa:hnsinnig gestiegen is (.)

N: mhm

B: indem sie alles sich auf Englisch anschauen und anhören

N: ¹merken Sie das auch

B: und das gibts in Französisch¹ eben nicht ¹ja

N: stimmt ja¹

B: in Französisch ham sie im Normalfall die Stunden in der Schule und des wars (.) aus

⁴⁵ Vgl. Frau Mag. B. und C.

Frau Mag. C. bemerkt den starken Einfluss des Englischen in der französischen Ausdrucksweise ihrer Schüler/-innen, vor allem, die Satzstruktur und Orthographie betreffend. Frau Mag. S. und B. meinen auch, dass die Aussprache und das Hörverstehen des Französischen für die Schüler/-innen aufgrund des großen Unterschieds zum Deutschen schwieriger seien als das Englische, das sie als erste Fremdsprache lernen.

S: also das Hören funktioniert meiner Meinung nach am schlechtesten

N: ^Lwarum

S: das ist etwas^L warum weil erstens amal die Sprache eher schnell gesprochen wird (.) äh: weil es ist ein romanische Sprache (.) das Englische kann man leichter verstehen es entspricht dem Deutschen eher (.) äh: es gibt Wörter die (.) wenn sie weiß nicht zerst grad gsagt ham in der Aussprache eben (.) nicht so gut zu hören sind

N: mhm

S: dann verwechseln sie einiges

Nach diesem einführenden Kapitel möchte ich nun mit den erwähnten lexikalischen Schwierigkeiten des Französischen beginnen.

4.2.2. Der Wortschatz

Vielen Schüler/-innen fällt das Vokabellernen leicht, obwohl dennoch Wortschatzprobleme in allen Bereichen des Sprachenlernens erwähnt werden.⁴⁶ Sogar bei Lesesaufgaben, bei denen die meisten Schüler/-innen grundsätzlich die wenigsten Probleme erwähnen, werden etwaige Schwierigkeiten, dem fehlenden Wortschatz zugeschrieben. Viele Schüler/-innen erwähnen als Begründung für die Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck das fehlende Vokabular.⁴⁷

M: @(.)@ Sachen^L die (.) ja (.) (nerven) mich manchmal ein bissi (.) aber (.) oft gehts mir einfach auch so dass ich einen ur schönen Satz wüsst auf Deutsch und einfach nicht in Französisch ausdrücken kann weil mir die Vokabel einfach fehlen und (.) manchmal die Grammatik auch ein bissl fehlt damit man das wirklich ^Lschön machen kann

N: ja^L

M: ich fühl mich ein bissi eingeschränkt beim Schreiben weil ich die Sprache nicht so beherrsche wie ichs eigentlich will

Für Matthias und Lea liegt der Grund für Wortschatzprobleme an der zu großen Menge an zu lernendem Vokabular. Als Maßnahme gegen Vokabelschwächen gibt

⁴⁶ Vgl. Magdalena, Lea, Laura, Vivien und Sabine.

⁴⁷ Vgl. Magdalena, Sabine, Laura, Vivien, Matthias und Lea.

es in Stefanies Klasse regelmäßig Vokabelwiederholungen, bei Lea ist dies aber nicht der Fall:

Le: aber das sie uns auch mal halt Vokabel vorgibt weil (.) ich hab das Gefühl (.) ich lern die Vokabel umsonst (.) weil sie eh immer wieder andere gibt und neue und dass (.) °keine *„Ahnung“*

N: machts ihr *„Vokabelwiederholungen auch?“*

Le: nein

N: „gar nicht

Le: nein *„also sie hat sie kündigt sie manchmal an aber wir* *„ham sie nie gemacht*

Matthias Lehrer praktiziert eine unkonventionellere Methode zur Wortschatzübung, die aber, zumindest für ihn, sehr gut zu funktionieren scheint:

Mat: also wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwelche neuen Vokabel lernen (.) dass wir jetzt ähm (.) auf irgendeine Person halt die Vokabel also das bestimmte Wort hingeben

N: mhm

Mat: und dass wirs dann zuordnen (.) mit der Person wissen dass das die Vokabel sind so lernen wirs im Unterricht

N: wie. (.) also das du jetzt zu deiner Sitznachbarin lernst du *„ein Wort*

Mat: also wir ham zum Beispiel *„wenn wir jetzt irgendein Thema haben über Kleidungsstücke*

N: Ja

Mat: Dass wir jedem Kind in der Klasse ein bestimmtes Kleidungsstück zuordnen

N: wirklich

Mat: und da:nn ahm: (.) merken wir uns zum Beispiel *„der Daniel die Jacke*

N: ja

Mat: anhat *„der Dominik das und das*

N: genau *„wirklich voll gut*

Mat: ja das lernen wir so

Die Lehrkräfte:

Auch die Lehrkräfte bemerken Vokabelschwächen in fast allen Kompetenzbereichen.⁴⁸ Nach Frau Mag. A. liegen die Wurzeln des Problems oft schon im Anfangsunterricht.

M: no eben im Anfängerunterricht wenn sie nicht *„gleich mitlernen*

N: ok

M: dass da sehr sehr rasch eine sehr sehr große *„Lücke entsteht*

N: ja

M: und dass die Schüler dann das Gefühl haben sie können (.) nicht äh mitmachen

Aber auch das punktuelle Lernen und schnelle Vergessen des Gelernten sei, laut Herrn Mag. O., ein Grund für die Vokabelschwächen.

⁴⁸ Vgl. Frau Mag. F., S., A., M. und Herr Mag. O.

O: und dann muss ich natürlich auch was in der Hand ham (.) was ich zusammensetzen kann (.) eben die Vokabel

N: ^Lgenau jajajaja

O: net^L da lässt ^Lhalt das Vokabelwissen

N: aha::^L

O: sehr zu wünschen übrig weil sich einfach viele Schüler net darum (.) nicht die Mühe machen sie da wirklich darauf zu ^Lkonzentrieren

N: verstehe^L

O: das zu lernen (.) beziehungsweise vergessens es auch schnell wieder

N: mhm

O: die lernen so punktuell (.) weiß ich nicht

Frau Mag. S. meint, dass die Wortschatzprobleme vor allem dadurch auftreten, weil das Wörterbuch bei schriftlichen Prüfungen nicht mehr verwendet werden darf.

S: das führt dazu das sagen mir auch immer wieder die Schüler eben in Bezug auf Englisch sie schreiben sogenannte Kindergartentexte (.) oder Mickey-Mouse-Texte (.) ja, und in Französisch is dann noch ärger weil ich kann ich glaube nicht dass es zielführend is dass man Schülern (.) äh etwas aufzwingt nämlich einen Text ohne Wörterbuch zu schreiben weil sie haben später immer die Hilfe eines Wörterbuches (.) warum muss ich das bei der Matura ihnen aufzwingen

N: genau ich verstehe auch bei der mündlichen Matura (.) da versteh ^Lichs total

S: da versteh ichs da^L da muss ich reden weil ich kann nämlich auch nicht wenn ich mit jemandem red bibibibi ^Lnachschauen

N: nein (.) genau^L

S: aber gerade schriftlich (.) und der würde sich viel mehr bei einem Text engagieren können (.) wenn er ein Wörterbuch hat

Infolgedessen trauen sich viele Lernende auch nicht in Französisch zu maturieren.

S: nur äh jetzt ham sie so viele Fächer in der Schule (.) das is dann wirklich so dass nur wenige sich dann drübertrauen bei der Matura anzutreten weil sie sich denken hab ich überhaupt dieses Vokabular ^Lmit dem ich

N: die fühlen sich dann auch unsicher^L

S: mit dem genau ich dann auch was anfangen kann

Um dem Problem (zumindest bei Leseaufgaben) entgegenwirken zu können, schlägt Frau Mag. S. vor, den Schüler/-innen die Scheu vor fremdem Vokabular zu nehmen.

S: und dass muss man ihnen am Anfang nehmen

N: mhm

S: du verstehst das Wort nicht (.) egal lies weiter.

N: genau °versteh ich°

S: und es wird und es wird dann äh (.) von einem Lesen zum anderen immer besser

N: mhm

S: sie verlieren die Scheu und merken dann es geht einem ja selbst auch so (.) dass man vielleicht irgendwann mal einen Text hat wo man das eine oder andere spezielle Wort ^Lnicht versteht

N: ja^L

S: aber im Zusammenhang weiß man was °gemeint is°

4.2.3. Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion

Auf die Frage, was den Schüler/-innen am leichtesten fällt und was sie am liebsten machen, kam bei den meisten die Antwort „Grammatik“.⁴⁹ Dies scheint das Gebiet zu sein, in dem sich die Schüler/-innen am sichersten fühlen. Nun stellt sich die Frage, was bei der Übertragung der Grammatik auf den eigenen Text schiefgeht, da ich von vielen gehört habe, dass gerade das Schreiben am schwierigsten sei und sie dabei mit der Grammatik und der Satzstruktur die meisten Probleme haben. Vivien, Stefanie, Lea und Magdalena erwähnen, dass die Übertragung der gelernten Grammatik auf den eigenen Text für sie sehr schwierig sei. Bei Vivien und Lea geht es vor allem darum, beim Schreiben an alles denken zu müssen.

Vi: irgendwie ich kann Texte nicht so richtig schreiben weil ich dann irgendwie alle Regeln gleichzeitig anwenden muss

Le: weil ich einfach (.) das mir fällt einfach total schwer von den Satzstellungen und von der Grammatik her in einer Zeit zu bleiben und (.) auch von den Vokabeln her

N: mhm

Le: muss ich ehrlich¹ sagen teilweise weil mir halt doch auf Deutsch was¹ überlege

N: mhm¹

Le: und das aber dann nicht wirklich ins Französische umsetzen kann was mich dann (.) @narrisch macht¹ und ich nicht weiter weiß@

Aber auch Magdalena, die sich gerade in der Grammatik am sichersten fühlt, merkt an, dass ihr diese bei der Textproduktion fehle und sie sich bei der Umsetzung eines Gedanken ins Französische schwer tut.

M: aber (.) oft gehts mir einfach auch so dass ich einen ur schönen Satz wüsst auf Deutsch und einfach nicht in Französisch ausdrücken kann weil mir die Vokabel einfach fehlen und (.) manchmal die Grammatik auch ein bissl fehlt damit man das wirklich¹ schön machen kann

N: ja¹

M: ich fühl mich ein bissl eingeschränkt beim Schreiben weil ich die Sprache nicht so beherrsche wie ichs eigentlich will

N: mhm

M: wie ichs eigentlich ausdrücken will

Andere Schüler/-innen, wie z.B. Stefanie, Lea oder Vivien, haben eine Strategie entwickelt, um dieses Problem zu umgehen: sie lernen auswendig.

⁴⁹ Magdalena, Vanessa, Linda, Sabine, Stefanie, Laura und Vivien.

Die Lehrkräfte:

Alle befragten Lehrkräfte berichteten, dass Grammatikübungen meist problemlos funktionieren, aber der Transfer von Grammatikkapiteln auf die eigene Sprachproduktion für viele Schüler/-innen schwierig sei.

N: und ah: was bereitet den Schülern die meisten Probleme

C: ich würd sagen einfach dieser Transfer von den (.) ah: von den gelernten Grammatikregeln

N: mhm

C: ah: dann wirklich auf die eigene Verwendung legen

N: mhm

C: dass ich dann plötzlich Konjugationen selber im Satz richtig verwenden sollte dass ich äh an Übereinstimmungen denken Lsollte

N: genau

C: ah (.) wenn man einzeln draufhinweist ist es kein Problem (.) die Schüler können die Grammatikregel (.) Lim Normalfall

N: wenn da steht setze passé composé ein und imparfait das funktioniert dann noch aber wenns dann selbst eine Geschichte schreiben Lmüssen dann

C: genau (.) dann is es um einiges schwieriger sie können die Grammatikregel sagen wenn man draufhinweist

N: ja

C: sie können erklären warum jetzt diese Zeit verwendet werden sollte oder warum man die übereinstimmen sollte (.) nur wenns dann wirklich äh (.) wenn einfach mehrere Grammatikregeln aufeinanderprallen wenn ich plötzlich dran denken sollte das Adjektiv übereinzustimmen und auch noch den richtigen Platz Ldafür zu suchen

N: mhm

C: die richtige Wortstellung zu suchen wirds einfach (.) wird's viel Lkomplexer

Als möglichen Grund für die Vorliebe der Lernenden für Grammatikübungen nennt Frau Mag. B. die Sicherheit, die ihnen grammatikalische Strukturen bieten.

B: naja das is bei den Schülern (.) die irgendwas brauchen wo sie sich festhalten können ja,

N: mhm

B: das da können sie sich festhalten das wissen sie das können sie jetzt lernen da kann Lich mich hinsetzen

N: genau

B: das kann ich lernen das is a System da kann ich mich festhalten

Gerade das Wissen um grammatikalische Strukturen und Satzkonstruktionen fehlt jedoch Herrn Mag. O., der meint, dass dadurch viele Probleme beim freien Schreiben bekommen. Frau Mag. A. berichtet ebenso wie einige Schüler/-innen, dass viele ihrer Schüler/-innen die Strategie des Auswendiglernens entwickelt haben, um die Probleme des freien Schreibens zu umgehen und dadurch in ihrer Ausdrucksweise meist nicht so flexibel seien.

A: ich hab einzelne Schüler die ihre Texte auswendig lernen versuchen

N: ja

A: die das auch sehr gut schaffen

N: ja

A: die aber dann natürlich nicht flexibel auf irgendwelche Inhalte eingehen können

N: mhm

A: ich hab andere Schüler denen das Auswendiglernen sehr schwer fällt (.) die dafür sehr schön schreiben können (.) die dann maximal Fehler haben mit (.) äh vielleicht ein Verb konjugieren

Sie arbeitet daher in ihren Klassen mit Satzbausteinen, um den Schülern die freie Schreibproduktion leichter zu machen.

A: ahm (.) in der Maturaklasse hab ich verschiedene Strategien das zu üben also einerseits bekommen sie Phrasen

N: mhm

A: zu einem bestimmten Thema ↳zum Brief schreiben zum (.) über Sprachreise sprechen etc Hotel beschreiben

N: mhm¹

A: die sie (.) einerseits auswendig lernen können

N: ok

A: damit sie Bausteine haben

4.2.4. Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck

Vor allem bei der selbstständigen Sprachproduktion, beim Sprechen und beim Schreiben, berichten die Befragten, große Probleme bei der Umsetzung eines Gedankens ins Französische zu haben.⁵⁰

M: @(.)@ Sachen¹ die (.) ja (.) (nerven) mich manchmal ein bissi (.) aber (.) oft gehts mir einfach auch so dass ich einen ur schönen Satz wüsst auf Deutsch und einfach nicht in Französisch ausdrücken kann weil mir die Vokabel einfach fehlen und (.) manchmal die Grammatik auch ein bissl fehlt damit man das wirklich ↳schön machen kann

N: ja¹

M: ich fühl mich ein bissi eingeschränkt beim Schreiben weil ich die Sprache nicht so beherrsche wie ichs eigentlich will

N: mhm

M: wie ichs eigentlich ausdrücken will

Beim Schreiben bereiten der fehlende Wortschatz und das Umschreiben von Phrasen die größten Schwierigkeiten. Ein Lösungsvorschlag wäre für Laura auch ganze Phrasen statt einzelnen Vokabeln zu lernen. Lea würde es helfen, wenn die Lehrkraft auch die Satzstellung und die Textproduktion genauer erklären würde. Beim Sprechen gibt es ähnliche Schwierigkeiten im Ausdruck.

⁵⁰ Vgl. Magdalena, Sabine, Laura, Lea und Matthias.

N: und was magst du garnicht?

V: (2) reden

N: reden ok

V: ich weiß nicht ich kann ↳das nicht

N: warum? ↳

V: es geht in meinem Kopf aber es kommt nicht so raus wie ichs ma denk

Die Lehrkräfte:

Auch den Lehrer/-innen fallen die Schwierigkeiten der Lernenden im eigenen Ausdruck auf. Speziell bei schriftlichen Aufgaben oder beim Sprechen bemerken sie viele Germanismen und Übersetzungsprobleme.

N: was sind da die größten Fehler beim Schreiben was Ihnen so auffällt

O: ahm: naja gut die Germanismen teilweise ↳net also

N: mhm ↳

O: eben dieses eins zu eins (.) Versuch

N: ↳mhm

O: äh ↳ eins zu eins zu übersetzen (.) im noch nicht vorhandenen ↳Sprachgefühl was geht was geht net

N: mhm ja (.) ja ↳

O: ah was is einfach zu deutsch (.) was is eins zu eins übersetzt (.) das fällt schon auf (.) also es san zwar teilweise richtige Strukturen (.)

A: oder (.) dass ein Wort fehlt oder dass sie (.) also Germanismen natürlich dass sie etwas sagen wollen äh (.) und das dann wörtlich übersetzen

Diese Übersetzungsprobleme entstehen, laut einigen Lehrkräften, auch aus Verständnisproblemen von bestimmten Grammatikkapiteln, wie z.B. dem Subjonctif.

S: dann (.) äh: (.) ja die Verwe- die Verwendung vom Subjonctif ist natürlich eine eine Schwierigkeit die wird weniger von den äh: von den Schülern beherrscht weil das ja etwas ist das wir ↳nicht haben

N: mhm (.) ja

S: also der ↳ Subjonctif sie meiden es und sie (.) man freut sich als Lehrer wenn er verwendet wird (.) dann (.) sagt man (.) super du hast wenigstens ein paar Formen im Kopf

[...]

S: was auch eine Schwierigkeit ist ist die Verwendung des imparfait und des passé composés weil es das nicht gibt

N: ja (.) ja

S: also das war einmal in der deutschen Sprache dass man den Unterschied gehabt hat

N: mhm

S: aber das gibt es nicht und daher tun sie sich da schwer

Die Verbformen und Zeiten samt deren Anwendung wurden einige Male erwähnt und scheint vielen Schüler/-innen besonders große Schwierigkeiten zu bereiten, weshalb ich dieses Thema als eigenes Kapitel gesondert behandeln möchte.

4.2.5. Die Verben und ihre Formen

Vor allem bei der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion haben viele Schüler/-innen Schwierigkeiten mit den verschiedenen Verbformen und deren Anwendungsgebieten erwähnt.⁵¹

Mat: ahm am Französischen die verschiedenen Zeiten weil da tu ich mir am L schwersten eigentlich

N: mhm[↓]

Mat: also mit Vergangenheit (.) und Zukunft und so

N: mhm

Mat: und das Verben abwandeln also die schwierigeren Verben dann abwandeln

N: mhm

Mat: also nicht die üblichen

N: sondern die Ausnahmen? Oder Lkompliziertere Wörter

Mat: ja die Ausnahmen mit so (.) ja[↓]

N: weil die komplizierteren Wörter die Lsind dann meistens eh regelmäßig

Mat: mhm (.) mhm[↓]

N: ok die Verben (.) und (.) woran könnte das liegen also was glaubst du is das Problem Ldabei

Mat: naja ich denk[↓] eher mal dass es dann verschiedene Ausnahmen gibt nicht diese regelmäßigen

Als Schwierigkeit wurden auch die verschiedenen Zeiten genannt, insbesondere die Verwendung der Vergangenheit mit dem *passé composé* und *imparfait* wurde einige Male erwähnt.⁵²

Le: m :: ich:: (.) be::i[↓] (.) ja ich tu mir auch schwer beim Texte schreiben in diesen Zeiten her (.) also ich kann im présent und im passé composé Ldas geht aber

N: mhm[↓]

Le: sobald ich im imparfait oder futur Lschreiben muss

Le: fällt mir das dann doch schwer Lweil wir das

N: mhm[↓]

Le: eben erst später gelernt ham und Lni:e wirklich gleichzeitig

Lea und Sabine würden sich deswegen noch mehr Übung und Wiederholungsphasen wünschen, um die Zeiten besser zu beherrschen.

⁵¹ Vgl. Sabine, Matthias, Lea, Magdalena und Vivien.

⁵² Vgl. Lea, Magdalena, Matthias und Sabine.

Die Lehrkräfte:

Frau Mag. B. bemerkt schon im Anfangsunterricht Probleme mit den Verbformen, deren Ausnahmen und Zeiten.

B: bei der (.) gleich im Anfangsunterricht is natürlich im Französisch schwierig also die Verbformen ja (.) dass es für jede Person eine andere Verbform gibt (.) Englisch kennen ^L*sie*

N: mhm^L

B: und bei der Muttersprache fällt's ihnen ja ^L*nicht auf*

N: genau stimmt^L

B: auch wenn's in der Muttersprache so ist (.) dass: fällt ihnen bewusst nicht auf ja

Frau Mag. F. ist genervt von Verbfehlern in Texten ihrer Klassen und meint, das seien vermeidbare Fehler.

F: naja die größten Probleme^L*des kommt immer drauf an ja, oft sans wirklich die Verben (.) und da werd ich voll grantig @ja@ weil die Verben kann man lernen (.) und da brauch i weder a Nachhilfestunde noch irgendwas brauch ich da dazu ja, (.) des macht für mi von Haus aus immer voi grantig weil des san sag i des san Fehler die man vermeiden kann ja;*

Aber auch in den späteren Jahrgängen werden bei freien Schreibarbeiten noch Übereinstimmungs- und Konjugationsfehler bemerkt.

N: was sind das zum Beispiel für Fehler^L*eben die Satzkonstruktion*

M: naja ja Satzkonstruktion (.) kon konjugieren einfach dass das Wort irgendwie konjugiert wird oder dass sie einfach an ^L*Infinitiv hinschreiben net*

N: mhm^L

M: net (.) obwohl sies eigentlich können

N: was sind beim Schreiben zum Beispiel die Probleme? (.) was sind da die größten Schwierigkeiten?

C: eben vorwiegend Übereinstimmungen Konjugationen (.) die einfach einzeln abgefragt äh gut funktionieren ^L*aber*

N: mhm^L

C: dann im Satz (.) hohes Verwechslungspotential ^L*aufweisen*

In den späteren Jahrgängen fallen einigen Lehrkräften⁵³ wie auch bereits von einigen Schüler/-innen wahrgenommen, Schwierigkeiten bei der Verwendung der Vergangenheitsformen *passé composé* und *imparfait* auf. Herr Mag. O. meint, dies läge vor allem am fehlenden Sprachgefühl der Schüler/-innen.

O: die Verwendung der Zeiten (.) die ^L*Vergangenheit*

N: mhm ja^L

⁵³ Vgl. Frau Mag. S., B., A. und Herr Mag. O.

O: ähm (.) wo (.) was doch Unterschiede zum Deutschen gibt und wo man einfach ein gewisses Gefühl für die Sprache teilweise schon haben muss und das jeweils ^Lentwickelt

N: ja^L

O: und drum (.) ^Lis es is es

N: das is der Grund weil das ^LSprachgefühl ^Lnoch nicht da is

O: ja (.) ja^L (.) das is schon zu sehen

Frau Mag. A. fehlt hier ein neuer didaktischer Ansatz, um die Schwierigkeiten zu diesem Thema verringern zu können.

A: und ich glaub es fehlt vielleicht dieses Neue dieser neue ^LAspekt

N: neue Ansatz^L

A: ja (.) wir haben so viele Signalwörter und so viele ^LErklärungen

N: mhm^L

A: mit Vordergrund Hintergrund Gleichzeitigkeit dass es einfach so (.) verwirrend ist dann lernen sie siebzehn Signalwörter und es kommen doch drei andere ^Lund

N: ja^L

A: dann steht das Signalwort und es ^Lis doch nicht die (Regel)

N: ja und es kommt^L ja auch oft auf den Kontext an was jetzt ausgedrückt ^Lwird oder wie das jetzt (.) in der Geschichte vorkommt

A: genau (.) und das das is^L ein extre:m schwieriges Kapitel

4.2.6. Die Grundfertigkeiten des GERS im Überblick

Im Französischunterricht wird die Sprache meist anhand der vier Grundfertigkeiten (lesen, schreiben, sprechen und hören) trainiert und auch abgeprüft, weshalb ich nun genauer auf die Probleme zu diesen Fertigkeiten eingehen möchte. Zu Beginn möchte ich noch kurz eine Erklärung zu den vier Grundfertigkeiten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) geben.

Der österreichische Lehrplan richtet sich nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der aktuell die maßgebendste Sammlung von Lehr- und Lernzielen ist, die Formulierungen zu allgemeinen und spezifischen Kann-Bestimmungen abgefasst hat. „Allgemeingültige Standards sorgen für eine transparente Vergleichbarkeit der Kompetenzen verschiedener Sprachen.“⁵⁴ Er stellt daher auch die Grundlage zur Planung, Gestaltung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht dar. Bezüglich der Sprachaktivitäten werden im GERS vier kommunikative Aktivitäten getrennt, die im Französischunterricht auch Grundfertigkeiten genannt werden: Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung.⁵⁵ Je nach Bedeutung für die Kommunikationssituation kommen die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zum Tragen. Eine weitere Aufteilung erfolgt in zwei rezeptive Bereiche (Hören und Lesen) und zwei produktive Bereiche (Sprechen und Schreiben).⁵⁶

In der Fachliteratur wird aber auch Kritik an der Einteilung ausgeübt. Diese Aufteilung basiere auf der Annahme, dass rezeptive Fertigkeiten wie das Verstehen passive Aktivitäten seien, während produktive Kompetenzen aktiv seien, da hier die Anwendung der Sprache im Mittelpunkt stehe. Neueren Ergebnissen der Fremdspracherwerbsforschung zufolge, seien hingegen auch rezeptive Fertigkeiten äußerst aktive mentale Prozesse.⁵⁷

In meinen Interviews habe ich die Schüler/-innen und Lehrer/-innen gebeten, die vier Grundfertigkeiten nach deren persönlich wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad zu reihen. Die Lehrkräfte hatten den beobachteten Schwierigkeitsgrad ihrer Klassen anzugeben. Zur Veranschaulichung und besseren Gegenüberstellung der Ergebnisse,

⁵⁴ Roche, 2013, S.218.

⁵⁵ Vgl. Fäcke, 2010, S.74.

⁵⁶ Vgl. ebenda, S.118f.

⁵⁷ Vgl. Nieweler, 2006, S.106; vgl. auch Fäcke, 2010, S.119 und Roche, 2013, S.189.

habe ich aus den erhaltenen Antworten Diagramme erstellt, wobei anzumerken ist, dass diese quantifizierten Resultate durch die geringe Anzahl an Befragten nur begrenzt aussagekräftig sind und die grafische Darstellung hier nur zur besseren Erläuterung der Ergebnisse gemacht wurde. Die Horizontale Achse beschreibt den Grad der Beherrschung, die vertikale Achse gibt die Anzahl der Personen an, wobei pro Stufe eine Person zu werten ist. Insgesamt präsentieren die Diagramme die Aussagen von 9 Schüler/-innen und 7 Lehrer/-innen.

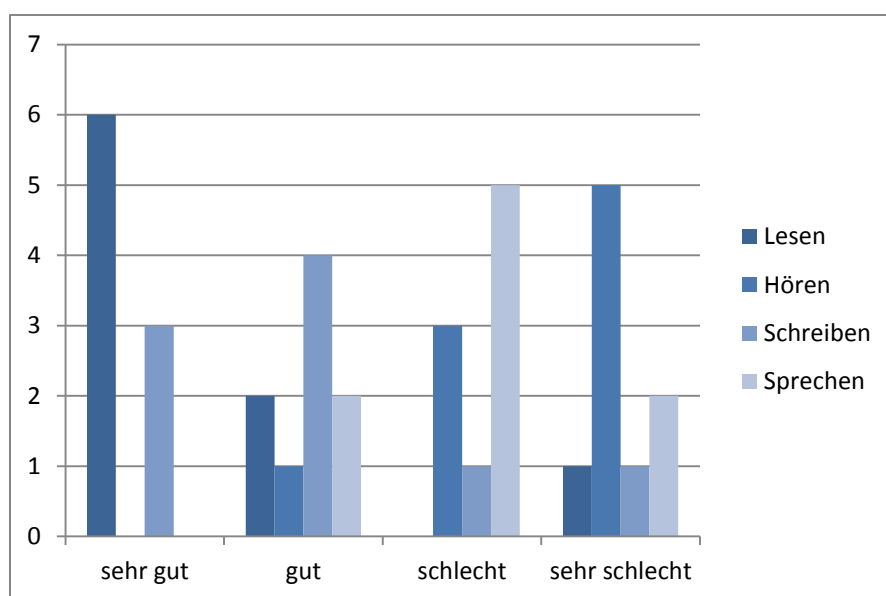


Abbildung 1: Die vier Grundfertigkeiten aus der Sicht der Schüler/-innen

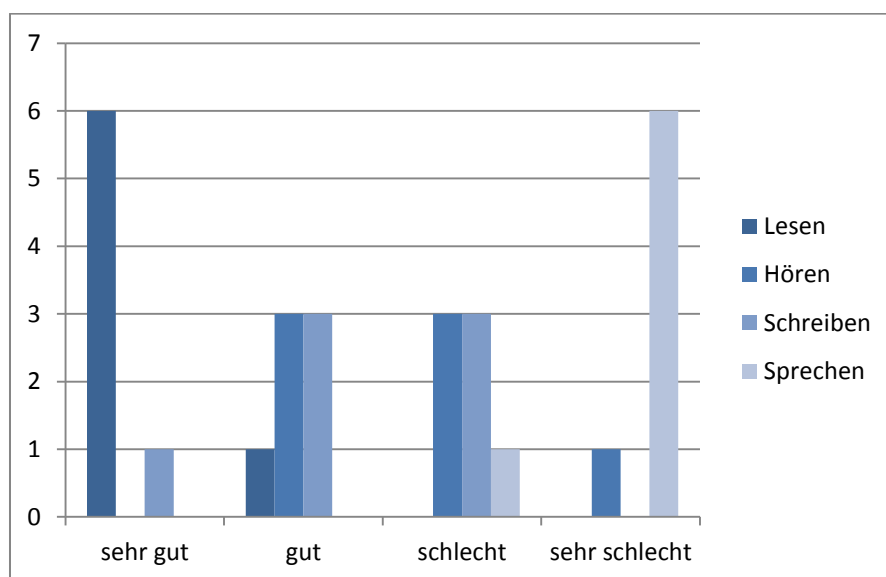


Abbildung 2: Die vier Grundfertigkeiten aus der Sicht der Lehrer/-innen

Insgesamt lässt sich erkennen, dass die Schüler/-innenaussagen stärker variieren und heterogener sind als die der Lehrer/-innen. Zur Lesekompetenz ist hier anzumerken, dass sowohl die Schüler/-innen, als auch die Lehrkräfte hierzu die wenigsten Schwierigkeiten angaben. Deshalb wurden zum Lesen kaum Probleme erwähnt, weshalb auf diese Fertigkeit nicht mehr genauer eingegangen wird.

Anders sieht dies bei den übrigen Fertigkeitsbereichen aus. Die wahrgenommenen Schwierigkeiten zum Schreiben, Sprechen und Hörverstehen werde ich nun in den folgenden Kapiteln genauer thematisieren.

4.2.6.1. Schreiben

Vanessa und Linda fällt das Verfassen von Texten leicht, weil sie sich Zeit lassen können, auf alles zu achten. Einzig das Kürzen und Einhalten des Wörterr Rahmens wird als Schwierigkeit genannt.⁵⁸ Vivien und Lea hingegen scheinen mit selbstständigen Textproduktionen aufgrund der Satzstellung und Grammatik etwas überfordert zu sein.⁵⁹

Le: weil ich einfach (.) das mir fällt einfach total schwer von den Satzstellungen und von der Grammatik her in einer Zeit zu bleiben und (.) auch von den Vokabeln her

N: mhm

Le: muss ich ehrlich¹ sagen teilweise weil mir halt doch auf Deutsch was¹ überlege

N: mhm¹

Le: und das aber dann nicht wirklich ins Französische umsetzen kann was mich dann (.) @narrisch macht¹ und ich nicht weiter weiß@

Die Lehrkräfte:

Auch die Lehrkräfte bemerken etliche Schwierigkeiten beim freien Schreiben⁶⁰.

N: was sind die Schwierigkeiten beim Schreiben zum Beispiel

[...]

A: Zeiten (.) Zeiten anwenden (.) Zeiten bilden (.)

N: mhm

A: unregelmäßige Verben

N: ok

A: ähm (.) Rechtschreibung

N: ok ja

A: und Vokabular (.) ja

Obwohl Frau Mag. A. angibt, dass gerade diese Fertigkeit (vor allem in ihren Maturaklassen) am meisten geübt werde. Laut Frau Mag. M. seien die Übungsphasen im Unterricht jedoch zu wenig Training und gemeinsam mit dem fehlenden Engagement der Schüler/-innen der Grund für die Schwierigkeiten bei der Schreibproduktion.

M: wir machen hin und wieder Schreibwerkstatt und da kann i hin und her gehen und schauen was sie¹ produzieren

N: mhm¹

⁵⁸ Vgl. Vanessa und Linda.

⁵⁹ Vgl. dazu auch die Kapitel 4.2.3. „Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion“, 4.2.4. „Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck“ und 4.2.6.2. „Die Satzstruktur“.

⁶⁰ Vgl. Frau Mag. F., S., C., M., und A.

M: und da sagens öfters ah: ja: stimmt das funktioniert so und bei der Hausübung schreiben sie halt oft unter ah (.) ja (.) Zeitdruck würd i net sagen aber sie ham sehr viele Sachen zu tun
 N: ↳ja (.) sie nehmen sich dann vielleicht nicht die Zeit
 M: für diese Hausübung nehmen sie sich nicht ↳ die notwendige Zeit sie schreiben oft wenig und ah (.) lesens nicht mehr durch und Hauptsach sie ham die Hausübung es wird ja eh korrigiert nach dem Motto es wird eh angesehen
 N: ja
 M: und zu wenig nachgedacht

Frau Mag. S. merkt außerdem an, dass es nicht nur an den grammatikalischen und syntaktischen Strukturen läge, sondern auch an der fehlenden Textkohärenz

S: sie überlegen sich gar nichts sie schreiben einfach irgendetwas hin (.) und äh haben dann auch fehlende logische Verknüpfungen (.) das merk ich immer wieder (.) dass die Aufbau der Texte eben nicht wirklich (.) gemacht wird
 N: ↳mhm
 S: man muss ↳ ihnen (.) immer wieder äh Hinweise geben wie man Texte logisch aufbaut vor allem in den oberen Klassen (.) das wird natürlich auch bereits in der Unterstufe gemacht
 N: ja
 S: dass man mit kleinen ↳Wörtern
 N: ja genau ↳
 S: die Sätze verbindet und
 [...]
 S: und dann fehlt einfach Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen (.) das man verweist was man bereits erwähnt hat und dann weitergeht mit irgendeinem Fortsatz im Zusammenhang
 N: hätten Sie da einen Lösungsvorschlag was man da tun könnte,
 S: ja (.) was ich ihnen immer wieder gebe is das da eine Liste von Wörtern die in einem Text zu verwenden sind (.) nur es halten sich halt nicht immer alle dran

Damit der Textaufbau einfacher gelernt werden kann, schlägt Frau Mag. S. außerdem das Einüben von Textstrukturen und Textgliederungen vor.

S: ich sag ihnen immer wieder wenn ihr etwas schreibts vor allem in der Achten oder Siebten da machts euch eine Struktur
 N: genau
 S: schreibt oder ↳macht euch ein Brainstorming
 N: () genau (.) ja genau ↳
 S: machts euch also schreibts euch eure Gedanken mal auf und dann versuchts ihr diese Gedanken zu gliedern
 N: genau
 S: und dann nehmt ihr die Wörter die diese Gliederung ermöglichen
 N: genau
 S: es muss gelernt ↳werden

4.2.6.2. Die Satzstruktur

Bei der selbstständigen Sprachproduktion fällt es einigen der befragten Schüler/-innen schwer, die französische Satzstellung richtig anzuwenden. In Verbindung mit diesem Thema, werden auch immer wieder die Pronomen genannt, deren Satzstellung einigen Schüler/-innen noch Probleme bereiten.

N: wenn du einen Aufsatz schreiben muss oder einen Text

Vi: (.) dann is es eher die (.) weil ähm die Verben und Wörter (.) in welcher Reihenfolge sie gehören (.) weils auch meistens so bei der ^LVerneinung

Als Lösungsvorschlag wünschen sich Lea, Matthias, Laura und Sabine mehr Wiederholungsphasen.

Die Lehrkräfte:

Auch einige Lehrkräfte⁶¹ erkennen Schwächen bei der Satzkonstruktion in der selbstständigen Sprachanwendung, sowohl bei den Anfängern, als auch bei den Fortgeschrittenen Lernern.

M: geht das dann oft (.) kreuz und quer also da machen sie (.) irrsinnig viele Fehler ^L die Satzkonstru-

N: was sind das zum Beispiel für Fehler^L eben die Satzkonstruktion

M: naja ja Satzkonstruktion (.) kon konjugieren einfach dass das Wort irgendwie konjugiert wird oder dass sie einfach an ^LInfinitiv hinschreiben net

N: mhm^L

M: net (.) obwohl sies eigentlich können

Als Hilfestellung geben Frau Mag. A. und M. ihren Maturaklassen deswegen Phrasen zum Auswendiglernen, mit denen sie ihre Texte aufbauen können.

A: ahm (.) in der Maturaklasse hab ich verschiedene Strategien das zu üben also einerseits bekommen sie Phrasen

N: mhm

A: zu einem bestimmten Thema ^Lzum Brief schreiben zum (.) über Sprachreise sprechen etc Hotelbeschreiben

N: mhm^L

A: die sie (.) einerseits auswendig lernen können

N: ok

A: damit sie Bausteine haben

N: genau

⁶¹ Vgl. Frau Mag. S., A., M. und Herr Mag. O..

A: und andererseits also das können machen wir in der Schulübung. Das sie selbst mit den Bausteinen arbeiten (.) oder dass ich an die Tafel beziehungsweise an die Beamer etwas schreibe und die Schüler das entweder ausgedruckt bekommen oder selbst schreiben manchmal auch einfach nur mitdenken müssen

N: ja

A: die Strukturen verstehen (.) ahm (.) dann müssen sie natürlich Hausübungen schreiben die ich korrigier und ah dann gibts die freie Schreibaarbeit (.) wo ich einfach nur durchgeh und jedem einzelnen seine Fehler Läh was nachher

In Frau Mag. M.'s Schule gibt es vor den Schularbeiten meist eine Schreibwerkstatt, in denen das freie Schreiben trainiert werden kann.

M: dann dann trainieren wir sie in der Schule um ah aufzupassen (.) dass sie (.) wie fang ich das an net dass sie da a Struktur (.) auch gliedern (.) was jetzt halt nach der neuen Matura wichtig sein wird dass sie Einleitungswörter schreiben und so

4.2.6.3. Freies Sprechen

Obwohl keiner der befragten Schüler/-innen diese Kompetenz als die einfachste sieht, ist das Sprechen für viele im Mittelfeld angesiedelt und nicht die schwierigste Fertigkeit.

Linda und Vivien sprechen sehr gerne Französisch, auch wenn es noch nicht so gut klappt, wie sie es gerne hätten.

N: was machst du am liebsten

Vi: (.) eigentlich (.) ich ich auch wenn ichs nicht wirklich kann aber ich versuch gern zu reden

N: mhm

Vi: und ähm (.) ja (.) also solche spontanen Gespräche zwischen zwei Personen

N: mhm

Vi: mir fallen zwar oft irgendwie nicht richtig die Wörter ein oder so also ich versuchs einfach irgendwie zu umschreiben oder so

Einigen Befragten Schüler/-innen fehlt es jedoch an Übung beim Sprechen.⁶²

La: hmm: (.) ich mein wir reden im Unterricht schon (.) so und sie die Lehrerin redet auch mit uns(.) aber so direkt ist es dass ich jetzt wirklich mit wem (.) nur Französisch red das is einfach (.) nicht gewohnt so

N: mhm

La: und auch (.) ganz normale Sachen (.) die man jetzt im alltäglichen Leben immer braucht (.) weiß ich manchmal nicht weil (.) ja weil man die eben dann nicht in der Schule oder in einem Text oder so nie wirklich liest oder (.) ja

⁶² Vgl. Linda, Sabine, Laura und Stefanie.

Am schwierigsten ist für die Befragten das spontane Sprechen, wenn es z.B. nicht mehr um einfache, schon gefestigte Antworten aus einem Satz geht.⁶³

St: also (.) jetzt diese Basics die gehen schon (.) aber (.) wenn jetzt zum Beispiel diese Assistentin daherkommt und mich irgendwas fragt dann Lmuss ich immer wirklich @lang nachdenken@

Die am häufigsten erwähnten Probleme beim freien Sprechen bilden dabei der Wortschatz, die Sprachflüssigkeit oder Flüchtigkeitsfehler.⁶⁴ Als Verbesserungsvorschläge wird zu diesem Thema einstimmig mehr Übung genannt.

Sa: ja ich glaub das (.) sprechen find ich (.) weil man das auch jetzt wo man mit der Schule fertig is dann auch das wichtigste wenn man woanders hingeht dass man halt einem die Leut verstehn

N: mhm

Sa: und dass man halt nicht so viel Fehler macht weil das (.) peinlich is

Her wird auch der fehlende aber erwünschte Praxisbezug angesprochen, der in einem späteren Kapitel noch genauer thematisiert wird.⁶⁵

Die Lehrkräfte:

Die Lehrer/-innen werten diese Kompetenz (fast einstimmig) als die mit den größten Schwierigkeiten. Bei freien und vor allem bei spontanen Sprechanlässen erkennen viele Lehrer/-innen⁶⁶ Schwierigkeiten in ihren Klassen.

M: und für manche frei sprechen is fast unerreichbar dass sie wirklich sozusagen frei sprechen

N: ja Lsie können halt von Dialogen (.) genau

M: sie können halt immer bissl wasL Vorbereitetes oder a eingelernter Dialog (.) also beim Anfängerunterricht

N: ja

M: diese kleinen Dialoge die man einübt (.) des funktioniert oft ganz gut net

N: Lmhm (.) das sind auch gute Aussprachübungen

M: net an Kaffee bestellenL und ja dass an Kaffee bestellen oder was Leinkaufen

N: ja:L

M: gehen aber dass sie dann (.)

N: Lreagieren

M: sozusagen in anL sozusagen im fortgeschrittenen Stadium eine eine Situation hingibst

N: mhm

M: einfach a Zetterl (.) und sprich über das (.) is dann schon relativ schwierig für die Schüler ja,

⁶³ Vgl. Matthias, Stefanie, Magdalena, Vanessa, Sabine und Vivien.

⁶⁴ Vgl. Matthias, Stefanie, Magdalena, Vanessa, Sabine und Vivien.

⁶⁵ Vgl. dazu das Kapitel 4.3.4. „Der fehlende Praxisbezug“.

⁶⁶ Vgl. Frau Mag. F., S., M., A., C. und Herr Mag. O.

Als Gründe dafür werden wieder Übersetzungsprobleme und Schwierigkeiten beim Umlegen eines Gedankens ins Französische genannt. Frau Mag. S. und C. sprechen zu diesem Thema auch den Zusammenhang von Hemmungen beim freien Sprechen und den Altersunterschied der Lerner an.⁶⁷

N: mhm[↓] (.) und beim Sprechen? (.) ^Lwas fällt Ihnen da auf

C: bei einigen bei einigen[↓] wenigen Schülern einfach eine gewisse Scheu

N: mhm

C: sich auszudrücken (.) einfach so eine gewisse: (.) Hemmung ah: (.) ein Wort jetzt falsch auszusprechen oder unsicher zu sein (.) wie sprech ichs jetzt wieder aus

N: mhm (.) und liegt das daran dass sie sich (.) unsicher sind dass sie mit der Aussprache noch nicht so vertraut sind oder: (.) was was könnten die Gründe dafür sein °ihrer Meinung nach°

C: ich glaub das is auch das is auch eine Altersfrage (.)

N: mhm

C: ich hab den Eindruck dass es jüngere Schüler viel äh (.) einfach weniger Hemmungen haben in der Sprech- in der Fremdsprache zu kommunizieren und dass diese Hemmung einfach mit dem Alter steigt

N: mhm

C: dass es für für Unterstufenschüler zum Beispiel in Englisch nicht wirklich ^Lein Problem darstellt

N: ja[↓]

C: sich vor die Klasse zu stellen und etwas übers Haustier zu erzählen

N: stimmt

C: das sind eigentlich die (.) auch schüchterne Schüler die das gerne tun

N: mhm

C: und wenn das Thema sie fasziniert und sie wollen das mitteilen (.) haben eigentlich nicht wirklich keine Hemmungen sich wirklich vor die Klasse zu stellen und und sich zu ^Lpräsentieren

N: ja[↓] ah

C: mit mit steigendem Alter wirds (.) wirds teilweise einfach schwieriger

N: merken Sie das dass in den letzten Jahrgängen Richtung Matura wieder besser wird? (.) oder wird das dann nicht mehr besser weil sie sich dann doch (.) äh: unsicher fühlen

C: ich hab den Eindruck dass es ähm (.) je näher wir zur Matura kommen dann wieder besser wird

N: weil sie vielleicht dann auch in den anderen Fächern immer dieses Präsentieren üben und das schon ein bisschen trainieren °für die mündliche Matura°

C: genau weil einfach auch das ^LSelbstbewusstsein

N: ja[↓]

C: auch wieder größer wird

N: ok

C: einfach so diese Identität ich ^Läh:

N: genau[↓]

C: ich stell mich hin ich präsentiere mich ich präsentiere das Thema

Um diesem Problem entgegenzuwirken, müsse nach Frau Mag. C. das Selbstvertrauen der Lerner gestärkt werden.

C: (3) ich glaub um (.) umso mehr das Selbstvertrauen gestärkt wird umso umso geringer sind die ^LHemmungen

N: mhm[↓]

C: wenn man dem Schüler klar macht (.) versuchs doch einfach

N: ^Lmhm

⁶⁷ Vgl. dazu auch die Kapitel 4.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“ und 4.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

C: es passiert nichts¹ wenns wenn das Wort falsch ausgesprochen wird (.) dass sie dann mit der Zeit wirklich das das Vertrauen gewinnen und (.) und sich auch mehr zutrauen

Frau Mag. A. baut in ihren Unterricht immer wieder kleine spontane Redeübungen ein, um das freie Sprechen besser zu trainieren.

A: ich hab dann mit ihnen aus verschiedenen Büchern Übungen zur production orale herausgesucht und hab mit ihnen (.) ahm zuerst ein Themen vorbereitet (.) dann sie da drüber sprechen lassen und dann alle jeder hat ein eigenes Thema bekommen (.) ins kalte Wasser gestoßen und (.) jetzt (.) dieses Thema auf Niveau A eins Ende A zwei Anfang ihr müsst drei Minuten sprechen das sind sechs Sätze das geht (.) das hat ausgezeichnet funktioniert (.) ja

4.2.6.4. Die Aussprache – Die Divergenz von Schrift und Laut

Der Grund für die Schwierigkeiten beim Sprechen ist für viele der befragten Schüler/-innen die Aussprache des Französischen.⁶⁸ Matthias meint sogar, dass die Aussprache das Schwierigste am Französischen sei. Dies läge daran, dass Endungen nicht ausgesprochen oder verschluckt werden und daher Wörter nicht mehr erkannt werden.

N: was is dann eben das Problem (.) is es die die Schnelligkeit beim Sprechen oder is es die ^LAussprache?

Mat: ja weil halt doch viel die Aussprache¹ und die Schreibweise is halt auch auch unterschiedlich und wenn die das so aussprechen schreib ichs dann falsch hin ^Lzum Beispiel

V: na es es¹ (.) es is einfach manchmal dann reden die Leute so undeutlich dass man einfach nicht versteht was die sagen oder halt bei Französisch is ur oft so dass du die Endungen nicht hörst und dann (.)

Außerdem bereitet die Orthographie, das unterschiedliche Schrift- und Lautbild den Schüler/-innen große Schwierigkeiten.

Mat: und auch das Französische is ganz anders als Deutsch also die Rechtschreibung is auch ^Lganz anders

N: mhm¹ die Schreibweise

Mat: mhm

N: dass man die Endungen nicht ausspricht

Mat: dass man die wie man die Aussprache ganz anders oft als die Schreibweise

⁶⁸ Vgl. Vanessa, Magdalena, Stefanie, Vivien, Matthias und Laura.

Nur Lea erwähnt, dass ihr die Aussprache leicht fällt und sie dabei keine Probleme hat, was ihrer Meinung nach am guten Training liege.

Die Lehrkräfte:

Probleme zwischen dem Schrift und Lautbild des Französischen und dessen Aussprache wurden von allen Lehrkräften erwähnt. Frau Mag. M. und Herr Mag. O. erkennen, vor allem in den ersten Lernjahren, große Schwierigkeiten und Unsicherheiten bei der Aussprache der Französischen Sprache.

O: es ist am Anfang einfach diese Divergenz zwischen Schriftbild und Lautbild es ist das was im Anfangsunterricht [↓]den Schülern

N: ja[↓]

O: sehr große Schwierigkeiten bereitet

N: mhm

O: und äh (.)

N: [↓]das müsste mehr (.) ja

O: da kämpft da kämpft man[↓] wirklich sehr (.) und dann (.) da muss man sich großes Augenmerk grad am Anfang drauf richten würd ich mal [↓]sagen

N: mhm[↓] das müsste wirklich [↓]mehr trainiert werden und (.) damit das funktioniert

O: ja (.) ja (.) ja[↓] sei es mit ähm (.) Diktaten (.) wie auch immer einfach nur dass man eben dieses Schrift und Lautbild dieses

N: dass man sich dran [↓]gewöhnt

O: dass man sich dran[↓] gewöhnt dass da eben a großer Unterschied ist und äh eben auch die Orthographie

N: [↓]mhm

O: entsprechend[↓] trainiert (.) ja (.) auch wenns vielleicht am Anfang (.) unter Umständen auch langweilig sein kann (.) für die Schüler oder für den Lehrer aber ich denk mal das rechnet sich dann schon

Laut Herrn Mag. O. liegt das am fehlenden Training und an den großen lautlichen Unterschieden zum Deutschen.

O: und und ah (.) die Sprechwerkzeuge teilweise noch nicht so: (.) ah geeicht sind und so trainiert sind dass es dann halt auch entsprechend klingt (.) man möchte auch net dauernd ausbessern und korrigieren (.) muss man auch aber das [↓]hamma beim

N: ja[↓]

O: Anfangsunterricht da vielleicht verstärkter net dass sie net falsche Strukturen und falsche Ausdrücke und und und so weiter einprägen

N: mhm

O: und man das dann schwer wegekriegt net da vielleicht am

N: Anfang

O: stärker stärker korrigierend eingreifen (.) und äh [↓]dann

N: und später[↓] dann mehr reden lassen

Als möglichen Grund für die Probleme bei der Aussprache thematisieren Frau Mag. B. und C. den fehlenden Sprachgebrauch des Französischen im Alltag. Daher sollten

den Schüler/-innen zum Französischlernen mehr Zusatzmaterialien angeboten werden, um sie auch in diesem Bereich besser unterstützen zu können.

S: sie ham¹ Übungen dazu sie ham die CD dazu und sie können selber hier äh mit mit der CD des das Hörverständnis¹ prüfen

N. ja¹

S: ob sies tun ich geb ihnen zwar nur den Auftrag vielleicht machens ein oder zwei und die anderen schreiben¹ ab das weiß ich nicht

Dennoch merkt Frau Mag. S. an, dass es zu einer guten Aussprache auch ein gewisses Sprachgefühl vorhanden sein müsse.⁶⁹

⁶⁹ Vgl. dazu das Kapitel 4.1.1. „Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen“.

4.2.6.5. Verständnisprobleme beim Hörverstehen

Viele Befragte erkennen Schwierigkeiten beim Verstehen eines französischen Sprechers und sehen diese Fertigkeit auch als die schwierigste.⁷⁰ Magdalena meint zwar, dass sie ihre eigene Lehrerin gut verstehen würde, da sie langsam und deutlich spreche. Bei fremden Sprechern haben den Lernern jedoch meist Probleme, sie zu verstehen.

M: manchmal fallts ma schon schwer (.) ich weiß nicht ich glaub es kommt auch auf die Person drauf an die redet wenn zum Beispiel unsere Lehrerin redet oder eine Person die (.) von Haus aus eher langsam redet dann würd ichs sicher besser verstehn aber (.) da ich °halt in Frankreich auch mitkriegt hab dass alle° ziemlich schnell reden (.) °das fällt einem schon schwer°

St: wir ham halt auch so eine (.) Französischassistentin

N: ja

St: die aus Frankreich kommt

N: ja

St: und die versteht keiner

N: (.) ok @(.)@

St: @(.)@

N: und warum das?

St: (.) weil wir eben viel zu wenig reden

N: mhm

St: und jetzt kommt sie und redet nur Französisch mit uns und wir Lverstehen eigentlich nix

N: aber das ist doch eigentlich J ne gute Übung oder?

St: Ja aber (.) für uns is das zu ein hohes Niveau für uns

N: ok

St: wir verstehn die nicht

Als Gründe dafür werden sehr oft die unterschiedlichen und undeutlichen Sprecher⁷¹, akustische Probleme bei großen Gruppen⁷² oder die fehlende Übung⁷³ genannt. Für Vanessa, Vivien und Laura wäre es deshalb wichtig, das Hörverstehen noch besser zu trainieren. Vivien hat dazu die Idee, dass durch Diktate und die genauere Beschäftigung mit einzelnen Sätzen ihre Verständnisprobleme verbessert werden könnten.

Vi: Nein ich glaub schon dass es besser wär wenn wir halt öfters Übungen machen

N: Mhm

Vi: Hörübungen (.) wo wir dann auch oder ein Diktat oder so ich weiß nicht

⁷⁰ Vgl. Vivien, Stefanie und Laura.

⁷¹ Vgl. Laura, Stefanie, Sabine, Vivien und Vanessa.

⁷² Vgl. Magdalena.

⁷³ Vgl. Vanessa, Laura, Vivien und Sabine.

N: Mhm

Vi: Ich weiß nicht weil (.) dadurch hören wir und konzentrieren wir uns da drauf und damit wir auch wissen was es heißt und dann können wir auch mitschreiben und wir auch wirklich wissen weil sonst können wir auch nur den Kontext raus ^Lverstehen

N: Ja ja^L

Vi: Und so deswegen

N: Ja nur so ganz ^Lgrob damit ihr mitbekommt

Vi: Ja^L

N: Um was es geht und ja weil ihrs nicht genau machts und du würdest gern genauer verstehen was ^Ldie Leute sagen

Vi: Ja^L also irgendwie ein Mal im ^LMonat

N: Mhm^L

Vi: Oder so naja (.) ein Diktat ^Loder so

Die Lehrkräfte:

Übungen zum Hörverstehen scheinen den befragten Schüler/-innen einige Probleme zu bereiten, während die Lehrkräfte die Ergebnisse dieser Übungsformen nicht so dramatisch wahrnehmen. Frau Mag. F. meint, dass Hörübungen ihren Klassen trotz anfänglicher Überforderung am Ende doch ganz gut gelingen.

F. ja (.) da hab ich eigentlich die Erfahrung gmacht da sinds ^Lwoa: (.) momentan woah:

N: @(.)@^L

F: na nix verstanden nix verstanden gell (.) u:nd (.) aber irgendwie (.) dann wennst es nachher ein zweites Mal vorspielst und zum Üben vielleicht eventuell auch noch ein drittes ^LMal ja,

N: mhm^L

F. ah: und du vergleichst dann diese (.) die Aufgabenstellungen (.) da hams eigentlich für des was am Anfang brauchen gar nicht so viel falsch (.) da tuns zwar momentan (.) aber wenn man sich glaub ich nachher die (.) was weiß i ^Ldes zum Auswählen anschaut oder was auch immer

N: ja (.) das is dann eh ziemlich einfach^L

F: es is dann net so schwer: ja, (.) und ein bissl was hörens schon ^Lraus ja

N: mhm^L

F: aber des erste Mal sinds halt (.) pf (.) da verstehens halt ^Lwahrscheinlich Bahnhof ich weiß net

Fast alle befragten Lehrkräfte erkennen dennoch Schwierigkeiten der Schüler/-innen bei Höraufgaben.⁷⁴ Die größten Schwierigkeiten sind dabei das Authentische und das Erkennen einzelner Wörter.

C: (.) vor allem der Muttersprachler

N: mhm (.) die ja dann auch oft ganz anders klingt und dann is man die Stimme vom Lehrer gewöhnt (.) und

C: genau unterschiedliche Sprechertypen

N: mhm

C: unterschiedliche Stimmen unterschiedliche Sprechgeschwindigkeiten

N: mhm

⁷⁴ Vgl. Fr. Mag. C., A., M., S., B. und Herr Mag. O.

C: aber auch einfach das Problem oder die Schwierigkeit herauszufiltern (.) wo hört das eine Wort auf wo beginnt das andere

Als Gründe für die Probleme beim Hörverstehen nennen Frau Mag. B., C. und A. die fehlende Übung und die fehlende Einbindung der Sprache in den Alltag.

B: das is eben das mim Hören weils sies sonst so wenig hören ja, als jetzt verglichen (.) also ich kann das Ljetzt mit Englisch vergleichen ja,

N: ja ja (.) mhm stimmt^L

[...]

B: aber wie gsagt Englisch hören sie am Nachmittag wahrscheinlich zwei Stunden am Nachmittag ja (.) Lieder (.) schauen sich Filme an (.) spielen (.) wenn das in Französisch genauso wär wär das genauso leicht ja,

N: mhm L°ja die Praxis°

Um dem etwas entgegenzuwirken, gibt Frau Mag. S. und A. ihren Schüler/-innen Hörübungen für Zuhause mit und haben dabei scheinbar auch Erfolg.

A: weil sich die Schüler das auch wirklich zuhause zusätzlich nochmal Lanhören können

N: machen die das auch^L dann wirklich dass sie das dass sie sich das zuhause anhören merken Sie das?

A: ähm (.) ja. (.) die ma die die man schon wirklich auf das hintrainiert die das von Anfang an gewohnt sind die ham ja auch in vielen Büchern auch Lehrbüchern die sie im Unterricht haben jetzt schon die CDs Lzuhause dabei

N: mhm^L ja

A: sie können es gibt Hausübungen ab der Ersten (.) mit den CDs zuhause

N: ok

A: sie sind das gewohnt

N: mhm

A: dass sie das zuhause anhören müssen

N: ok

A: man merkts ganz stark bei denen dies zusätzlich machen dass sie sich sehr viel leichter Ltun

4.2.6.6. Verständnisprobleme durch das Sprechtempo

Für die meisten Schüler/-innen führt das zu hohe Sprechtempo in Hörübungen oder von authentischen Sprechern zu Verständnisproblemen.⁷⁵ Für Magdalena sind Hörübungen sogar am schwierigsten und erwähnt dazu den großen Unterschied zwischen dem Sprechtempo der Lehrerin und den Hörübungen.

M: weil (.) ähm wir im Französischunterricht sprechen ziemlich langsam Französisch und wenn mans dann hört dann auf einmal so () ur schnell und man kommt nicht mit und manche Wörter werden halt so richtig verschluckt (.) also kommt mir ^Lhalt vor

N:ja: ^L

M: das wird normal sein für die Franzosen ^Lja

N: genau^L

M: aber da wir das im Französischunterricht halt nicht so praktizieren (.) sondern eher langsam reden fällt ma das (.) ä:h (.) () das ^LHören

N: versteh^L

M: °ziemlich schwer°

Vivien erzählt, dass sie auch in Frankreich die Erfahrung machte, nicht immer alles zu verstehen, dass sie sich aber mit der Zeit daran gewöhnt hatte.

Vi: (.) aber das war schon ziemlich heftig weil wie man dann mit den Personen in echt geredet hat dass dass dass ^Lis ja:

N: das is dann noch einmal ein Unterschied^L

Vi: das war echt schlimm (.) ja ^Lweil

N: und dann^L

Vi: (.) völlig verunsichert (.) man hat auch oft nicht wirklich was verstanden weil die irgendwie (.) in deren Tempo geredet haben und wir sie nicht gewohnt sind

N: mhm

Vi: aber (.) nach einer Zeit konnte man sich schon mit der Gastmutter verständigen (.) also

Daher schlägt Magdalena vor, das Sprechtempo im Unterricht zu erhöhen, auch wenn dadurch die Gefahr bestehe, Fehler zu machen oder nicht alles mitzubekommen.

N: mhm und hättest du da eine Idee wie man das lösen könnt?

M: (3) hm:: ähm: hm: (.) ja (.) wie gsagt uns vielleicht irgendwie dran gwöhnen dass da schneller gredet wird also dass auch die ahm: Französischlehrerin ein bissl (.) schneller redet also dass wir das so gewohnt werden

N: mhm

M: auch wenn mas vom Anfang an nicht gleich versteht wenn sie auf einmal schneller redet aber (.) dass man halt das langsam dann irgendwann wird mans ja gwöhnt dass ^Lwer so schnell redet

⁷⁵ Vgl. Linda, Sabine, Vivien, Magdalena, Stefanie, Lea und Matthias.

Die Lehrkräfte:

Auch von den Lehrkräften wird das Sprechtempo beim Hörverstehen als Hindernis erkannt⁷⁶.

M: bei den Hörübungen sagen sie oft (.) zu schnell gesprochen

N: mhm

M: ah (.) zu viel Information auf einmal also dass oft sagen ah (.) sehr kurze Hörübung und sie müssen drei Dinge ankreuzen also viel ^LInformation in kurzer Zeit

N: ja^L ok ja

M: des macht ihnen Schwierigkeit und die Sprechgeschwindigkeit

N: was sind da so die Probleme beim Hören bei der Hörübung zum Beispiel was: ^Lworan liegt's

O: dass es zu schnell^L geht (.) es geht zu schnell: (.) ah auch teilweise wird abgeblockt (.) aus Angst ich verstehe sowieso nicht (.) ahm (.) und ah (.) ja (.) also viele Schüler haben eben Angst vor vor (.) vor dem vor dem (.) normalen Sprechtempo

Herr Mag. O. empfiehlt deshalb ein langsames aber kontinuierliches Herantasten an eine authentische Sprechgeschwindigkeit.

O: was vielfach^L eh auch schon passiert von Anfang an immer wieder Hörübungen einbauen

N: mhm

O: ja (.) natürlich zuerst am Anfang (.) ^Llangsamer und

N: ja (.) genau^L

O: verständlicher und dann sukzessive steigern

⁷⁶ Vgl. Frau Mag. S., C., M. und Herr Mag. O.

4.3. Faktoren der Unterrichtssituation

Nach ausführlicher Beschäftigung mit den wahrgenommenen Schwierigkeiten zur französischen Sprache, möchte ich nun noch auf Faktoren eingehen, die die schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen betreffen.

4.3.1. Die heterogene Lerngruppe

Dieses Thema wurde nur von den Schüler/-innen angesprochen und wurde von den befragten Lehrkräften nicht thematisiert. Magdalena, Linda und Laura, die in den Sprachzweig des Gymnasiums gehen, sind im Französischunterricht mit der Sportklasse ihres Jahrganges zusammengelegt, da die Gruppen für eine eigene Klasse sonst zu klein wären. Ihnen fällt dabei aber ein großer Niveauunterschied zwischen den beiden Klassen auf und sie fühlen sich dadurch beim Französischlernen durch schwächere Schüler/-innen gebremst. Laura und Vanessa, die in Französisch maturieren wollen, bemerken den negativen Einfluss auf den Unterricht durch unmotivierte Klassenkollegen.

La: (.) mh: dass wir (.) wir ham jetzt grad einen Französischassistenten zum Beispiel (.) und wir sind mit einer Sportklasse gmischt

N: a:ja ok

La: (.) ja: und (.) wenn wir die Assistentin haben zum Beispiel haben wir vor zwei Stunden ein französisches Lied gehört mit so einem Lückentext

N: Lja

La: und wir¹ ham (.) einsetzen müssen die Wörter (.) u.nd (.) das hat schon amal eine Stunde dauert und letzte Stunde haben wir einfach nur die ganze Zeit eine Seite verglichen

N: Ldas ist dann schon langweilig

La: und das ist einfach¹ so dass (.) ja sie erklärt jeden Satz den wir eigentlich eh verstehn ich mein vielleicht verstehen die Sportler das is halt immer so ein bisschen das Problem weil wir sind halt immer bissi (.) °@was soll ich da sagen@° ähm: (.)

N: brauchen ein bisschen Llänger oder

La: ja¹ (.) und das is einfach dann (.) extrem @langweilig@

Lea hingegen, die sich als schwächere Schülerin in Französisch sieht, klagt auch über die unterschiedlichen Lernniveaus innerhalb der Klasse, aber genau aus der anderen Perspektive als z.B. Laura, Vanessa oder Linda.

Le: ja das¹ Problem is halt bei uns in der Klasse es gibt zwei oder drei die hatten schon in der Unterstufe Französisch und die ziehen da halt nicht Lmit und sagen halt

N: mhm[↓]

Le: ja is doch eh alles so einfach und das verstehen wir nicht und dann gibts halt auch die (.) °ich sag mal° @Streber@ (.) die dann halt sagen ja gut lernts doch mal aber ich bin wirklich nicht [↓]faul

N: mhm[↓]

Le: und ich lern wirklich viel (.) es fällt mir trotzdem wirklich schwer

Magdalena meint, dass sie in einer kleineren Gruppe besser vorankommen würde und auch Laura berichtet von größeren Fortschritten bei Gruppenarbeiten.

La: dass man[↓] (.) ja dass man vielleicht so öfters Gruppenarbeiten macht

N: mhm

La: weil das machen wir jetzt zum Beispiel wir lesen ein Buch (.) und da sind halt da haben wir uns halt jetzt zammen tan die (.) G [Gymnasialer Zeig] Schüler und dann eben auch die Sportler so (.)

N: mhm

La: und wir lesen dann halt so schnell wir können und wir besprechen das halt wie wir das so verstehen und

N: mhm

La: und die lesens halt °so°

Durch diese Maßnahme könnte dem Problem der heterogenen Lerngruppe entgegengewirkt werden. Ferner könnten gute Ergebnisse erzielt werden, wenn z.B. die stärkeren Schüler/-innen in den Kleingruppen den Schwächeren helfen könnten und somit alle gefordert werden.

4.3.2. Der Unterricht und die Lehrkraft

Auch dieses Thema wurde nur von den Lernenden angesprochen. Dieses Thema könnte jedoch gerade für Lehrkräfte sehr aufschlussreich und ein gutes Feedback für manche Lehrkräfte sein. Magdalena, Lea, Matthias und Vanessa finden ihren Französischunterricht wegen der behandelnden Themen und Aufgaben langweilig.

N: mhm (.) aber hättest du sonst noch gern irgendwas vom Französischunterricht also auch von den Themen und den Übungen

Le: (.) ja von den Themen find ich (.) also ich kenn jetzt die Themengebiete nicht die wir jetzt alle durchmachen müssten [↓]aber

N: mhm[↓]

Le: ich find wir machen seit fast vier Jahren oder dreieinhalb Jahren

N: mhm

Le: immer irgendwie die selben Themen (.) es ist immer zu jeder Jahreszeit das gleiche Thema (.) [↓]wirklich

N: zu Weihnachten @(.)@

Le: genau Weihnachten dann[↓] Schule (.) das immer das gleiche

Stefanie langweilt sich im Unterricht, da sie das Gefühl hat, unterfordert zu sein und aufgrund der unmotivierten Lehrkraft nicht weiterzukommen.⁷⁷

N: Wenn du jetzt ganz allgemein an deinen Französischunterricht denkst (.) was fällt dir da zuerst ein (.) ganz allgemein jetzt nicht positiv oder negativ sondern an was denkst du da als erstes

St: an keine Weiterbildung @(.)@

N: wieso? @(.)@

St: @(.)@ weil unsere Lehrerin nicht wirklich weiterbildend ist also wir sitzen noch immer bei dem Stoff fest wo eigentlich die Fünfte anfängt

N: ok,

St: ja

N: und warum? Braucht das die Klasse vielleicht? Also liegts ^Lvielleicht daran dass du

St: mh: n:ein^L ich glaub nicht (.) s is einfach dass die wirklich langsam is also wir können bis jetzt noch immer nur das passé composé sonst nichts (.) wo die anderen schon in der Fünften die Zukunft und alles lernen und wir können gar, nichts

Aus diesem Grund wünscht sie sich eine Lehrerin, die sie mehr fordert. Lea schreibt ihren Lernerfolg dem schlechten Französischunterricht und ihrer Lehrerin zu, die sie wie folgt beschreibt:

Le: also ich muss ehrlich sagen (.) ich hätt gern @eine andere Lehrerin@ weil mein Französischunterricht is jetzt nicht so

N: mhm ^Lwarum,

Le: weil^L sie am Anfang der Stunde kommt sie rein und ist ganz fröhlich und nett und fragt uns wies uns geht und (.) auf einmal legt sie los schreibt irgendwas auf die Tafel irgendwelche neuen Themen oder neue Grammatik erklärt es nicht und wir haben eigentlich keine Ahnung und das Schlimme find ich also das find ich wirklich schlimm dass ich nach meinem vierten Jahr Französisch eigentlich keinen geraden Satz alleine bilden kann

N: mhm

Le: das find ich halt erschreckend muss ich ehrlich sagen

N: und habt ihr schon mal darüber gesprochen mit der Lehrerin also dass einer von der Klasse mal mit ihr spricht und sagt ich komm nicht mit

Le: ^Lmhm

N: oder dass^L sich jemand ^Lmeldet

Le: ja das^L Problem is halt bei uns in der Klasse es gibt zwei oder drei die hatten schon in der Unterstufe Französisch und die ziehen da halt nicht ^Lmit

Vivien schlägt für einen abwechslungsreicheren Unterricht Auflockerungen durch Spiele vor. Matthias meint, dass ein Sprachassistent mehr Lebendigkeit in den Französischunterricht bringen könnte. Lea wünscht sich wiederum mehr Erklärungen, mehr Rücksichtnahme der Lehrerin auf Probleme und Übersichtlichkeit im Unterricht.

Le: hm: also ich find dass unsere Lehrerin mal mit uns das (.) also sie sollt mal mit uns auch die Textproduktion durchgehen oder uns die Satzstellung genau erklären weil das hat sie eigentlich noch nie ^Lgetan

N: mhm

Le: wenn sie mal^L einen Aufsatz schreibt oder ein paar ^LSätze schreibt

N: mhm^L

⁷⁷ Vgl. dazu auch das Kapitel 4.1.2. „Motivation und Engagement“.

Le: schreibt sie an die Tafel (.) dreht sich um ist für zehn Minuten (.) also schreibt (.) dann erklärt nichts dabei und benützt auch Vokabeln die wir noch nicht verstehen und dann versteh ich gleich wieder nicht wie ^L*ein Satz zusammengehört und so*

N: ja: (.) und ihr ^L*fragt nicht nach wann wenn sie lauter Vokabel verwendet die ihr nicht* ^L*verstehts*

Lea: doch wir ^L*fragen teilweise schon nach (.) nur ihr Argument ist dann meistens ja das müsst ihr doch wissen*

N: ok ^o*und dann seids ihr eingeschüchtert*

Le: ja

4.3.3. „Learning for the test“

Ein weiterer Faktor, der mit dem Französischunterricht und den schulischen Rahmenbedingungen zu tun hat, ist der Fokus des Sprachunterrichts auf die Prüfungsvorbereitung. Das Thema, dass der Unterricht vor allem der Prüfungsvorbereitung diene, wurde von den meisten Schüler/-innen nicht explizit erwähnt. Ich nehme an, dass dies an der Lerngewohnheit der Schüler/-innen liegt, da Prüfungen und die Vorbereitung auf diese nun mal einen großen Teil ihres Schulalltags darstellen. Vanessa, eine Schülerin aus einer Maturaklasse, erwähnt, dass sie gerne noch mehr Übungen zu den neuen, zentralisierten Maturaformaten als Vorbereitung und Training auf die Reifeprüfung hätte.

Die Lehrkräfte:

In den Aussagen der Lehrkräfte wird die Gewichtung der Prüfungsvorbereitung klarer ans Licht gebracht. Einige Lehrer/-innen⁷⁸ legen im Unterricht am meisten Wert auf die rezeptiven Fertigkeiten und das Schreiben, da diese auch abgeprüft werden. Die mündliche Sprachproduktion (und damit auch der Praxisbezug des Sprachunterrichts) bleiben dabei auf der Strecke.⁷⁹

O: man hört sich halt den Text an und liest dann eigentlich mit

N: mhm

O: wird vielfach eben so gemacht und und ahm (.)

N: weil Sprechen kommt ^L*halt wirklich nicht so oft vor das wird dann nicht so oft abgeprüft dann ham die Schüler vielleicht auch weniger Motivation dazu*

⁷⁸ Vgl. Frau Mag. A., M., S., B. und Herr Mag. O..

⁷⁹ Vgl. dazu das Kapitel 4.3.4. „Der fehlende Praxisbezug“ und 4.3.5. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

O: (.) und sprechen (.) so is es (.) es sind auch (.)¹ so is es so is es weil auch es gibt auch kaum (.)
jetzt Übungen in den in den aktuellen Lehrwerken (.) kaum also (.)
N: ¹mhm
O: (°wenn mans nicht so und so°)¹ wär mir nicht intensiv aufgefallen aber ich mein schon immer so
ein paar ¹Partnerarbeiten
N: weils halt auch nicht zu den Schularbeiten¹ einfach nicht abgeprüft und ¹ es wird auch immer
mehr auf die Prüfungen abgezielt
O: so is es ganz genau so is es¹ ja ja es is immer sozusagen der Schwerpunkt noch immer auf
Schreiben (.) und Lesen
N: mhm
O: rezeptive Teil
N: mhm
O: steht da im Vordergrund der produktive eher im Hintergrund ja,

Frau Mag. A. trainiert mit ihren Schüler/-innen der Maturaklasse auch verstärkt die mündlich produktiven Fertigkeiten, jedoch auch aufgrund der Vorbereitung auf die mündliche Reifeprüfung.

A: ja. einfach speziell jetzt in den Maturaklassen im Hinblick auf die Matura (.) die: fünfte Klasse dritte Klasse die sie bestehen sollen (.) ähm: viele von denen werden schriftlich ¹antreten
N: mhm¹
A: und das haben wir schon abgesprochen daher (.) versuch ich die Schüler von denen viele schriftlich antreten wollen aufs Schriftliche vorzubereiten (.) allerdings versuch ich schon wirklich regelmäßig (.) also Hörübungen Leseverstehen hab ich immer wieder ¹drinnen
N: mhm¹
A: weil das eben auch zur schriftlichen ¹Matura
N: genau das kommt ja auch¹
A: kommt (.) und äh: sprechen wird auch immer wieder eingebaut (.) allerdings ähm: (.) versuch ich jetzt da eben speziell die Schüler vermehrt (.) auf ihre Aussprache zu korrigieren ¹die mir jetzt schon
N: mhm¹
A: eine Tendenz Richtung mündlich antreten gesagt haben damit ich jetzt die ¹wirklich
N: genau¹
A: es ist momentan (.) learning for the test aber (.) ja ¹@(.)@

Hier scheint auch der Zeitmangel eine Rolle zu spielen, da die Stunden fast ausschließlich zur Prüfungsvorbereitung genutzt werden müssten. Für Frau Mag. B. gehen dadurch viele individuell ausgewählte, landeskundliche Themen verloren.

B: weil wie gsagt mit drei Wochenstunden (.) das is schon sehr knapp bemessen ¹ja
N: mhm¹
B: da soll man aber sehr viel unterbringen grad jetzt ¹für die neue
N: jaja¹
B: Matura diese Prüfungsformate ja (.) die geübt werden müssen geht natürlich sehr viel Kulturelles zum Teil auch ¹verloren
N: mhm¹
B: auf das man sich früher konzentrieren konnte ja oder wo man auch mit den Schülern gemeinsam Themen ausgewählt hat ja

Es scheint also, als stünde die Prüfungsvorbereitung im Sprachunterricht an erster Stelle und als bliebe dabei der Praxisbezug zur Sprache und zur Zielkultur auf der Strecke.

4.3.4. Der fehlende Praxisbezug

Linda, Laura, Matthias, Stefanie, Sabine, Magdalena und Lea fehlt der Praxisbezug im Französischunterricht und bemerken den fehlenden Alltagswortschatz vor allem beim Sprechen.

N: mhm (.) und was wünschst du dir noch vom Französischunterricht

M: ja: dass ich dann am Ende (.) der Achten mich eigentlich richtig verständigen kann auf Französisch nicht dass ich die beste Französischrednerin bin aber dass ich Leute versteh und auf so einfache banale Sachen noch antworten kann und bissl eine Diskussion führen kann

Aber auch in der Themenwahl im Unterricht werden von den Lernenden mehr Authentizität, alltägliche Themen und Landeskunde erwünscht.⁸⁰

La: mmh: ja also zum Beispiel (.) ähm (.) früher unsere alte Englischlehrerin

N: mhm

La: die (.) kann halt wirklich cool Englisch und ^LFranzösisch

N: mhm^J

La: und (.) sie is auch so (.) sie fährt immer überall hin und ist dort (.) sie kennt sich halt einfach überall aus

N: aah

La: und (.) sie sie kann find ich immer so viel erzählen wies dort wirklich is und was man dort sagt und wie man das macht und so und ich find das ziemlich cool dann

N: ja

La: ich mein ok das können jetzt junge Lehrer nicht klar dass die noch nicht so viel haben aber

N: mhm

La: aber ich find das einfach schon interessant (.) wenn sie dann so erzählen ja wie das ^Lwirklich is Und nicht wie das im Buch steht

N: wie das authentisch is^J

La: und ja

Matthias Wunsch wäre es nach dem Französischunterricht in der Schule erfolgreich an einer Konversation auf Französisch teilnehmen zu können.

Mat: jetzt die Matura hab dass ich (.) eigenständig nach Frankreich fahren könnte und mich dort problemlos jetzt

⁸⁰ Vgl. Laura, Lea, Matthias und Stefanie.

N: *↳@problemlos@*

Mat: *verständigen[↓] könnte*

N: *ein Native Speaker ↳@(.)@*

Mat: *@(.)@[↓] also halt dass ich jetzt nicht wirklich (.) auf Hilfe von so vielen anderen angewiesen bin (.) wenn ich in Frankreich jetzt wär also (.) dass ich schon mehr oder weniger verstehen könnt warum um was es geht ↳wenn zwei Leute reden oder ich*

N: *mhm (.) dass du weiterkommen*

Mat: *weiterfragen[↓] könnte*

Die Lehrkräfte:

Herr Mag. O. sprach ebenfalls den fehlenden Praxisbezug im Sprachunterricht an, nachdem zuerst die mündlichen Fertigkeiten trainiert werden sollten, bevor die Schriftsprache gelernt wird.

O: *aber wirklich (.) dass dann versteh- also das Hören und das Sprechen ähm (.) an erste Stelle stellen (.) und dann lesen und schreiben is genauso wichtig ↳net aber jetzt von der*

N: *ja aber das geht dann eh besser[↓]*

O: *vom vom vom Praktischen ↳her*

N: *mhm[↓]*

O: *muss i zuerst amal eben eine Sprache verstehen können ich muss ich muss sprechen können und dann drück ich mich vielleicht dann aus ↳ und und und:*

N: *ich glaub auch dass es motivierender is[↓] wenn man ↳damit schon umgehen kann*

O: *le:sen und dann am Schluss[↓] is des Schreiben*

Auch Frau Mag. M. merkt an, dass eigentlich die vorerst mündliche Verständigung im Zielland am nützlichsten wäre, diese jedoch im Sprachunterricht in der Schule vernachlässigt werde.⁸¹

M: *ich hab immer das Gefühl das Sprechen war des wichtigere (.) bleibt oft a bissl auf der Strecke (.) dass man mit ihnen spricht*

N: *ja*

M: *von dem würden sie am meisten profitieren wahrscheinlich vom lesen (.) was rezeptives*

N: *↳ja*

M: *aufnehmen[↓] und eben sprechen wär wahrscheinlich des wichtigere*

N: *mhm*

M: *für mich (.) des bleibt a bissl auf der Strecke aufgrund der (.) sozusagen doch vielen Kompetenzen die man mit ihnen üben muss*

⁸¹ Vgl. dazu das Kapitel 4.3.5. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

4.3.5. Die Vernachlässigung des Mündlichen

Fast alle befragten Schüler/-innen berichten, dass ihnen vor allem die eigene Sprachproduktion besonders Schwierigkeiten bereitet und sie somit bei mündlich produktiven Fertigkeiten die größten Schwierigkeiten wahrnehmen.⁸² Die meisten Schüler/-innen begründen die Unsicherheit durch die fehlende Übung, da vor allem das Sprechen im Unterricht die am wenigsten geübte Fertigkeit sei und ihnen bei den produktiven Fertigkeiten daher das Training fehle.⁸³ Sabine berichtet, dass im Unterricht in der Unterstufe noch mehr gesprochen wurde, dass sie jedoch das Gefühl hat, dass die Lehrerin seit der 5.Klasse nicht mehr so viel Wert darauf legt, was wieder auf die Gewichtung der Prüfungsvorbereitung im Unterricht zurückzuführen ist.⁸⁴

Einige Schüler/-innen nennen als Grund für die fehlende mündliche Kommunikation, dass es im Unterricht aufgrund der Klassengröße nicht möglich sei, dass alle zum Sprechen kommen.⁸⁵

N: machts ihr das oft in der Schule?

V: nein voll nicht (.) also auch selten und wenn dann vor allem wenn wer drankommt (.) zum zum reden äh dann sind das vielleicht zwei Leute oder so und jetzt wirklich länger Monolog reden oder so tu ma sowas garnicht (.) ja

Viele Schüler/-innen wünschen sich im Unterricht daher mehr Übung in der eigenen Sprachproduktion.⁸⁶ Matthias meint, dass er sich durch mehr Sprechübungen auch die Aussprache besser einprägen könnte, die ihm noch große Schwierigkeiten bereitet. Auch Stefanie ist der Meinung, dass ihr mehr Sprechübung beim freien Schreiben helfen würde.

N: ok, (.) und wie was müsste man ändern was müsste man tun dass dass du dich da sicherer fühlst? (.) dass das für dich jetzt kein Problem mehr wär dass du jetzt frei schreibst auch?

St: sie müsste mehr mit mir reden

N: Lok

St: Damit¹ ich mehr weiß wie ich was gebrauchen kann

⁸² Vgl. Vanessa, Linda, Sabine, Laura, Stefanie, Matthias, Lea und Magdalena.

⁸³ Vgl. Magdalena, Linda, Sabine, Lea, Stefanie und Matthias.

⁸⁴ Vgl. dazu das Kapitel 4.3.3. "Learning for the test".

⁸⁵ Vgl. Magdalena, Vanessa, Linda und Stefanie.

⁸⁶ Vgl. Magdalena, Vanessa, Linda, Laura, Stefanie und Matthias.

Laura schlägt vor, im Unterricht mehr zu sprechen um sich einen soliden Alltagswortschatz aufzubauen:

La: und auch (.) ganz normale Sachen (.) die man jetzt im alltäglichen Leben immer braucht (.) weiß ich manchmal nicht weil (.) ja weil man die eben dann nicht in der Schule oder in einem Text oder so nie wirklich liest oder (.) ja

N: mhm (.) und (.) wie könnte man das ändern? Damit du da jetzt weniger Probleme hast?

La: (.) vielleicht wirklich im Unterricht nur Französisch reden

N: ok

La: (.) keine Ahnung (.) kein Deutsch und auch einfach (.) vielleicht auch so mehr Alltagssituationen einfach irgendwie @nachspielen@

Die Lehrkräfte:

Auch die Lehrer/-innen sprachen von der Schwierigkeit alle Kompetenzbereiche (lesen, schreiben, sprechen, hören) gleichwertig zu trainieren und dass für das Sprechen im Unterricht wenig Zeit bliebe, da die Zeit für Prüfungsvorbereitungen genutzt werden müsse.⁸⁷

M: Schwierigkeiten is eben ah diese (.) alle Kompetenzen zu üben

N: ja

M: also prinzipiell von von der Zeit her dass ma jetzt wirklich ah dieses lesen trainiert und hören trainiert und schreiben und sprechen sollen sie auch können

N: mhm

M: ich hab immer das Gefühl das Sprechen war des wichtigere (.) bleibt oft a bissl auf der Strecke (.) dass man mit ihnen spricht

Wie bereits von einigen Schüler/-innen erwähnt, läge auch für Frau Mag. S. und M. das Problem an den Klassengrößen.

M: alles was in Richtung zwanzig annähert is (.) alles was was Üben von Sprechen anbelangt zu groß

N: ^Lda kommen nicht alle mal dran

M: weil die Stunde hat fünfzig Minuten

N: ja

M: dann spricht jeder einen Satz und nicht mehr

N: ja

M: und das ist schon wenig

Sie meint auch, dass es kaum möglich sei, eine Klasse mit der aktuellen Wochenstundenanzahl bis zur Matura zum freien und zusammenhängenden Sprechen zu bringen.

⁸⁷ Vgl. dazu auch das Kapitel 4.3.3. „Learning for the test“.

M: ja (.) und auch des Sprechen prinzipiell (.) dass sie wirklich zusammenhängend ah sprechen flüssig sprechen dass sie (.) es schaffen würden ein bissl freier zu sprechen (.) also eh (.) des is ein Weg den wir fast nicht schaffen

4.3.6. Die Sprachwoche und ihr Ertrag für das Sprachenlernen

Als Maßnahme gegen den fehlenden Praxisbezug und die Vernachlässigung des Mündlichen im Unterricht wird in den meisten Schulen eine Sprachwoche im Zielland angeboten. Außer Matthias haben alle Befragten eine Woche in Frankreich verbracht bzw. haben eine Sprachreise geplant. Vanessa war schon nach dem ersten Lernjahr in Frankreich und hatte vor allem Probleme bei der Verständigung mit der Gastfamilie. Auch Vivien machte eine ähnliche Erfahrung während ihres Sprachaufenthalts:

Vi: (.) aber das war schon ziemlich heftig weil wie man dann mit den Personen in echt geredet hat dass dass dass ^Lis ja:

N: das is dann noch einmal ein Unterschied^L

Vi: das war echt schlimm (.) ja ^Lweil

N: und dann^L

Vi: (.) völlig verunsichert (.) man hat auch oft nicht wirklich was verstanden weil die irgendwie (.) in deren Tempo geredet haben und wir sie nicht gewohnt sind

N: mhm

Vi: aber (.) nach einer Zeit konnte man sich schon mit der Gastmutter verständigen (.) also

N: also hast du ne Lösung gefunden

Vi: ja

N: aber das war wirklich noch schwierig für dich da fühlst du dich noch sehr unsicher

Vi: ja also wenns in der Klasse is mit einem Klassenkameraden dann ist es ^Lschon gut

N: ok^L

Vi: aber(.) wie gesagt wenn wir halt mit einer geübteren Person so ist es halt schon ^Lschwer

N: ja (.) da is^L halt noch der Unterschied

Die Lehrkräfte:

Die Lehrkräfte sehen zwar, dass ihre Klassen nach der Sprachwoche an Selbstvertrauen dazugewinnen, dass sie die Motivation steigert und ihnen der Unterricht mehr Freude bereitet.⁸⁸ Frau Mag. S. und B. merken jedoch auch an, dass eine Woche im

⁸⁸ Vgl. Frau Mag. B., C. und S.; vgl. dazu auch das Kapitel 4.1.2. „Motivation und Engagement“.

Zielland keine Wunder bewirken könne und nicht besonders effektiv zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten beitrage.

N: merken Sie eigentlich dass die Sprachwochen was bringen, also diese LWoche

S: nicht wirklich^L

N: nicht

S: °nicht wirklich° (.) sie fahren gerne mit weil sie äh weil es was anderes is das Land es bringt insofern was weil sie das Land kennenlernen und was ihnen immer wieder gut gefällt das sind äh sind die (.) also von der Sprache her selber dass sie jetzt besser werden ja,

N: ja

S: kann man nicht feststellen

N: ja

S: aber sie haben einmal das Land gesehen sie haben

N: Lsie verbinden was damit

S: eine Familie kennen^L gelerntdie Sprache spricht (.) es macht ihnen Freude und gerade dass die Auslandsaufenthalte für ihr späteres Leben eine schöne Erinnerung °bedeuten° (.) also

N: Lich glaub auch

S: auch wenn das^L nicht wirklich viel die Sprache verbessert vielleicht verbessert äh es für die vierzehn Tage oder drei Wochen Ldanach

Positive Effekte der Sprachwoche, wie z.B. ein besseres Sprachverständnis⁸⁹, bemerken die Lehrkräfte nur kurz danach.

N: merken Sie das?

A: äh: definitiv (.) allerdings (.) definitiv es is ein Unterschied (.) äh: allerdings maximal ein bis zwei Monate nach der Sprachreise (.) und dann (.) es gibt so viele Sachen die der Schüler gleichzeitig Llernen müssen das flacht dann wieder (.) ja

N: ja: die anderen Fächer (.) ja ok^L mhm (.) aber kurzfristig ist da Motivation Lda

A: ah Motivation^L und auch eine Hör- eine bessere Übung im Verstehen Lja (.) ja

4.3.7. Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen

Eine weitere Maßnahme, um authentische Kommunikationssituationen in den Unterricht einbauen zu können, bieten Native Speaker, die an den Schulen meist in Form von Sprachassistent/-innen zum Einsatz kommen. Die meisten befragten Schüler/-innen haben die Sprachassistenten/-innen nicht angesprochen. Nur Matthias hat dazu gemeint, ihm fehle dies im Unterricht, da eine muttersprachliche Person den Unterricht authentischer und abwechslungsreicher mache.

⁸⁹ Vgl. Frau Mag. M. und Herr Mag. O.

Mat: aber die reden dann doch nur Französisch mit uns (.) ich sehs in Englisch zum Beispiel (.) wir ham wen in Englisch der red nur englisch mit uns (.) das macht den Unterricht gleich abwechslungsreicher

N: mhm

Mat: also ganz anders (.) weil er neu is halt (.) die Person

N: genau

Mat: wir freun uns mehr drauf es macht mehr Spaß mit den neuen Personen weil die halt auch anders is als der Lehrer jünger ^Llustiger und alles

N: genau und vielleicht^L auch vom Land (.) oder der erzählt ^Lleuch dann amal was anderes nicht nur vom Schulbuch

Mat: mhm (.) ja schon mehr ()^L zum Beispiel

N: (.) genau

Mat: der macht halt was anders dann und ja dass wir halt so richtig im Sprechen mit ihm lernen

Die Lehrkräfte:

Fast alle Lehrkräfte⁹⁰ wünschen sich Sprachassistenten/innen für den Französischunterricht und sehen diese als Bereicherung für das Sprachenlernen und besonders für das Sprechen.

C: ein positiver Aspekt is natürlich die die Arbeit mit den Sprachassistentinnen (.) äh wo wirklich diese eine Stunde dem Sprechen gewidmet wird

N: genau (.) und da funktioniert das Sprechen auch? [...] merken Sie einen Unterschied im Laufe des Jahres dass sich die Schüler dann (.) leichter tun beim Sprechen (.) länger Sprechen oder automatischer antworten

C: (.) es is sicher eine gute Sache die (.) die beides fördert (.) die Flüssigkeit ^Lund

N: mhm^L

C: auch das Selbstvertrauen

[...]

C: sie freuen sich eigentlich schon drauf (.) und sie fragen auch wieder auch nach

N: mhm

C: kommt sie wieder wann kommt sie wieder also sie ham schon Interesse da jetzt (.) ^Lmit ihr zu reden und

N: genau^L

C: und wirklich auch die Kultur dahinter zu zu verstehen

Der Einsatz von Native Speakern im Unterricht könnte nach diesen Aussagen auch den (anscheinend fehlenden) authentischen Praxisbezug zur Kultur und zur Sprache im Unterricht wiederherstellen.

Nach ausführlicher Beschäftigung mit den Ergebnissen aus den Interviews, kann nun mit der Ausführung der theoretischen Überlegungen begonnen werden. Im nächsten Abschnitt der Arbeit soll nun untersucht werden, inwieweit sich die Ergebnisse aus der Interviewanalyse durch Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Literatur bestätigen lassen.

⁹⁰ Vgl. Frau Mag. F., S., B., M., A. und C.

5. Positionen aus der fachdidaktischen Literatur

In diesem Kapitel wird nun auf die Themengebiete der Interviews Bezug genommen, indem die Themen durch die Fachliteratur erläutert werden. In der bis jetzt vorhandenen Literatur zum Fremdsprachenunterricht sind kaum vergleichende Untersuchungen mit Gegenüberstellungen von Lehrer/-innen- und Schüler/-innen-Perspektiven zu finden. Aus diesem Grund können hier nur Teile der von mir untersuchten Themengebiete dargestellt werden.

5.1. Allgemeine Faktoren des Sprachenlernens

5.1.1. Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen

Die Lehrkräfte erwähnten in den Interviews immer wieder, dass für das Erlernen der französischen Sprache auch eine gewisse Sprachbegabung und Sprachgefühl erforderlich seien. Sprachbegabung oder Sprachanlage wird in der Fachliteratur auch Sprachlernfähigkeit (*Language Acquisition Device*) genannt.⁹¹ Die Ausbildung des Grundinventars sei für Roche ausschlaggebend für den Grad und die Geschwindigkeit des Erwerbs der Sprache, nichtsdestotrotz gäbe es für ihn „keinen plausiblen Grund, warum eine L2 grundsätzlich nicht erlernbar sein sollte.“⁹²

Apeltauer ist der Meinung, dass das Sprachgefühl in einer Fremdsprache nie so entwickelt sein könne wie in der Erstsprache. Zur erreichbaren Sprachkompetenz erklärt er, dass nachträglich erlernte Fremdsprachen, im Gegensatz zur Erstsprache, meist unvollständig und mangelhaft angeeignet werden. Für den Französischunterricht hat dies die Konsequenz, dass sich die Lehrkraft nicht auf das natürliche Sprachgefühl der Lernenden stützen kann und aus diesem Grund mit kognitiven Hilfsmitteln wie allgemeine Problemlöseverfahren, Vergleiche sprachlicher Teilsysteme oder Faust-

⁹¹ Vgl. Roche, 2013, S.47.

⁹² ebenda, S.47.

regeln arbeiten sollte.⁹³ Die Lernervariablen zur Aneignung einer Fremdsprache beschreibt Roche wie folgt.

„Geschwindigkeit, Verlauf, Qualität und Fertigniveaus des Spracherwerbs werden wesentlich von individuellen Interessen, Motiven, Vorkenntnissen und Anlagen gesteuert. Diese Faktoren interagieren in individueller Ausprägung und sie verändern sich im Laufe der Zeit.“⁹⁴

Das Sprachenlernen wird aber nicht nur von internen und externen Faktoren mitbestimmt, sondern auch die Sprachlernfähigkeit und das Lernalter spielen eine Rolle, obgleich deren tatsächlicher Einfluss nur schwer bestimmbar sei.⁹⁵ Natürlich spielt auch die Zeitspanne eine gewisse Rolle. In den meisten österreichischen Schulformen wird Französisch derzeit als dritte lebende Fremdsprache für einen Zeitraum von circa drei bis sechs Jahren gelernt. Durch Lehrplanänderungen, Stundenkürzungen und dergleichen werden diese Zahlen in den nächsten Jahren wahrscheinlich nach unten korrigiert werden müssen. Schröder spricht sogar von einer Verarmung des Französischunterrichts, die im Widerspruch zur aktuellen europäischen Politik für Sprachenvielfalt stehen würde.⁹⁶ Für einige Autoren ist dadurch klar, dass in dieser begrenzten Zeit nur Grundkenntnisse der Sprache und Kultur vermittelt werden können.⁹⁷ Nach den neuesten Stand der Studien zum allgemeinen Lernerfolg scheint aber vor allem die Einstellung und Erwartung der Lehrkraft, dem Lerner gegenüber, der ausschlaggebendste Faktor für Lernleistung zu sein.

„Es gibt Unterschiede in Klassen, in denen Lehrpersonen davon überzeugt sind, dass die Lernleistung nur schwer zu ändern ist, weil sie festgelegt und angeboren ist, und Klassen, in denen Lehrpersonen überzeugt sind, dass man Lernleistung ändern kann.“⁹⁸

Wenn nun also manche Lehrkräfte nicht von ihren festgefahrenen Ansichten und Erwartungen abkommen, dass bestimmte Schüler/-innen mit mehr Erfolgsversprechen und Talent gesegnet sind als andere, werden durch diese vorgefasste Meinung, wahrscheinlich auch diese Schüler/-innen nicht ihre maximalen Fähigkeiten oder eben eine Sprachbegabung entwickeln können. Es scheint also auch, als habe eine

⁹³ Vgl. Apeltauer, 2006, S.70.

⁹⁴ Roche, 2013, S.35.

⁹⁵ Vgl. ebenda, S.35; mehr zum Thema Spracherwerb und Alter siehe auch Kapitel 5.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

⁹⁶ Vgl. Schröder, 2003, S.211.

⁹⁷ Vgl. Reinfried / Kosch, 2003, S.20; vgl. auch Schröder, 2003, S.211 und Nieweler, 2006, S.95.

⁹⁸ Dweck, 2006, ohne Seitenangabe, zit. nach: Hattie, 2015, S.148.

positive Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung keine unerhebliche Auswirkung auf die mögliche Sprachentwicklung eines Lerners. Dazu ist es aber notwendig deren Sichtweisen verstehen und ihnen wertvolles Feedback ihre Selbsteinschätzung betreffend geben zu können.⁹⁹ Dies bedarf/ jedoch Lehrkräfte, die...

„davan überzeugt sind, dass ihre Rolle die eines Veränderers (*change agent*) ist – dass alle Schülerinnen und Schüler lernen und Fortschritte erzielen *können*, dass Lernleistung für alle veränderbar und nicht von Natur aus festgelegt ist und dass, sofern eine Lehrperson allen zeigt, wie wichtig ihm ihr Lernen ist, dies wirkungsvoll und effektiv ist.“¹⁰⁰

Es scheint also, als könnten Lehrkräfte mit einer positiven und motivierenden Einstellung einen bedeutenden Einfluss auf das Sprachenlernen ihrer Klassen nehmen.

5.1.2. Motivation und Engagement

Laut Reinfried korreliert die Motivation zum Schulfach mit der Note und dem eigenen Selbstwertgefühl und kann sich somit auf die Motivation des Lernenden Einfluss haben.

„Je länger der Unterricht in einem Schulfach andauert, desto stärker wirkt sich außerdem die Benotung in dem Fach auf das Selbstwertgefühl des Schülers und auf den affektiven Bezug zum Fach aus.“¹⁰¹

Laut den Untersuchungen Hakutas scheint wirklich eine kausale Relation zwischen erfolgreichem Sprachenlernen und hoher Motivation zu bestehen.¹⁰² Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass Grundeinstellungen (in diesem Fall zum Französischlernen) bei Jugendlichen noch nicht so festgefahren sind wie bei Erwachsenen, wodurch sie sich von Ansichten anderer, im konkreten Fall von ihren Eltern und gleichaltrigen Klassenkollegen, beeinflussen lassen. So kann es sein, dass sich die vorherrschende Meinung der Klasse zum Französischunterricht auch auf den einzel-

⁹⁹ Vgl. Cornelius-White, 2007, S.123.

¹⁰⁰ Hattie, 2015, S.153.

¹⁰¹ Reinfried, 2002, S.185 und 187.

¹⁰² Vgl. Hakuta, 1987, S.312.

nen Jugendlichen überträgt und er das Fach Französisch deswegen langweilig oder unwichtig findet.¹⁰³

„Für viele hat eine Demotivierung eine größere Wirkung als eine Motivierung. [...] Es erfordert weniger Anstrengung von der Lehrperson, Lernende zu demotivieren, und viel mehr Anstrengung, sie zu motivieren - sie für das Lernen zu begeistern.“¹⁰⁴

Die Lehrkräfte hätten die Aufgabe etwaige Konflikte in der Schüler-Lehrer-Beziehung und jegliche Art von Demotivierung von Lernenden aus dem Weg zu räumen.¹⁰⁵ Auch Apeltauer spricht vom positiven Effekt einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung bei Sprachlernprozessen.

„Denn unter formellen, d.h. unterrichtlichen Bedingungen, kann ein Lerner sich solchen Einflüssen nur schwer entziehen, so dass übertragene Gefühle zu Determinanten von Sprachlernprozessen werden können.“¹⁰⁶

Mit Einflüssen ist hier die Übertragung von Affekten und Emotionen des Gesprächspartners bzw. der Lehrkraft auf den Lerner gemeint. Lernerfolge sind also demnach bei einer negativen Einstellung den Lernern gegenüber schwieriger zu erreichen. Lehrererwartungen sind ein weiterer Faktor, der im Zusammenhang mit der Lernleistung und der damit verbundenen Motivation erwähnt wurde. Wenn Lehrkräfte der Meinung sind, dass die Lernleistung eines Lernenden angeboren und festgelegt ist, werden sich dessen Leistungen auch nicht so leicht ändern lassen.¹⁰⁷

Aber auch das Feedback sei einer der stärksten Einflussfaktoren auf die Lernleistung der Schüler/-innen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist die Offenheit und das Verständnis der Lehrenden für den individuellen Lernprozess eines/-r Schülers/-in, wo er/sie z.B. gerade steht, was er/sie verstanden hat und in welchen Gebieten er/sie noch unsicher ist und zusätzliche Unterstützung benötigt. Durch Rückmeldungen der Lernenden an die Lehrkraft kann somit Lernen zumindest teilweise sichtbar gemacht werden.¹⁰⁸ Und genau die Transparenz von Problemen in Sprachlernprozessen, insbesondere des Französischunterrichts, versuche ich in meiner Arbeit darzustellen.

¹⁰³ Vgl. Schiffner, 1998, S.8; vgl. dazu auch Leas Aussagen zum Thema Schüler-Lehrer-Beziehung im Kapitel 4.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“.

¹⁰⁴ Hattie, 2015, S.58.

¹⁰⁵ Vgl. ebenda. Vgl. auch Leas und Matthias Aussagen zum Verhältnis zur Lehrkraft in der Transkription im Anhang.

¹⁰⁶ Apeltauer, 2006, S.110.

¹⁰⁷ Vgl. Dweck 2006, zit. nach: Hattie, 2015, S.148.

¹⁰⁸ Vgl. Hattie, 2015, S.206.

Durch die durchgeführten Interviews soll den Lehrenden auch eine Art Feedback gegeben werden, um ihre Schüler/-innen und deren Lernen besser verstehen und den Unterricht besser danach ausrichten zu können. Damit Feedback effektiv ist, sollte es zweckgerichtet sein, das bedeutet, eine aktive Informationsverarbeitung herbeiführen und klare Lernziele betreffen. Rückmeldungen mit dem geringsten Effekt in Bezug auf die Leistungsverbesserung sind Lob, Bestrafung oder extrinsische Belohnungen.¹⁰⁹ Darüber hinaus kann Feedback nur auf vorhergehenden Handlungen aufbauen, sodass eine Voraussetzung für Feedback das vorhergegangene Lernen ist und somit auch Fehler zugelassen werden müssen, aus denen gelernt werden kann. „Wir brauchen Klassen, die den Mut entwickeln, sich auch irren zu dürfen.“¹¹⁰

Hattie stellt eine Art Formel für den Lernerfolg von Schüler/-innen auf, indem er annimmt, „dass Lernleistung plus Anstrengung plus Engagement die Schlüssel für den Erfolg in der Schule sind“.¹¹¹ Dennoch mahnt er vor dem Glauben, dass engagiert wirkendes Lernen und angestregtes Arbeiten allein schon zum Lernerfolg führe.¹¹² Hattie fasste etliche Meta-Analysen zusammen, die zu dem Ergebnis führten, dass die Selbsteinschätzung und das Selbstkonzept stark mit der Lernleistung, Motivation und dem Engagement der Schüler/-innen korrelieren. Er beschreibt demnach den Stereotypen eines erfolgreichen Lerner, als jenen, der selbstdiszipliniert, motiviert, organisiert und leistungsorientiert arbeiten kann.¹¹³

Als Maßnahme gegen den drohenden Motivationsverlust und somit auch die Lust am Französischlernen an sich, rät Nieweler zur Förderung der Beziehung der Lernenden zur frankophonen Kultur – sei es durch Schüleraustausch, Ferienaufenthalte im Ausland oder Projektarbeiten.¹¹⁴ Wenn Schüler/-innen die Lerninhalte selbst mitbestimmen können, wirkt sich das gewöhnlich auch positiv auf ihre Lernmotivation aus.¹¹⁵ Obgleich die Themenschwerpunkte durch den Lehrplan schon sehr präzise vorgegeben sind und der Spielraum für das Einbeziehen individueller Interessen der Lernenden kleiner wurde, sei es meiner Meinung nach kaum möglich, die eine oder andere Vorliebe der Schüler/-innen in die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen. Ferner ist

¹⁰⁹ Vgl. ebenda, S.207ff.

¹¹⁰ Hattie, 2015, S.211. Vgl. dazu auch das Kapitel 5.1.5. „Der Umgang mit Fehlern“.

¹¹¹ Hattie, 2015, S.59.

¹¹² Vgl. ebenda.

¹¹³ Vgl. ebenda, S.54.

¹¹⁴ Vgl. dazu die Kapitel über den Schüleraustausch 4.3.6. „Die Sprachwoche und ihr Ertrag für das Sprachenlernen“ und 5.3.5. „Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen“.

¹¹⁵ Vgl. Nieweler, 2006, S.36f.

es Nieweler ein großes Anliegen, die Formen der Leistungsbeurteilung schülerfreundlicher zu gestalten, um sich des Rufs des Französischen als schwierige Sprache zu entledigen. Voraussetzung dafür sei aber ein Umdenken der Lehrkräfte bezüglich der Fehlerkorrektur, sodass nicht mehr der Fehler an sich im Mittelpunkt stehe.¹¹⁶ Meine Befürchtung hierzu wäre, dass so das Fach zwar nach außen hin besser dastehe, jedoch das Erreichen der Bildungsstandards, Kompetenzvorgaben und Lehrziele möglicherweise nicht mehr gewährleistet werden kann. abgesehen davon, dass es auch für die Beurteilung von Schülerleistungen mittlerweile vorgegebene Beurteilungsraster gibt.¹¹⁷ Niewelers Grundgedanken, dass der Französischunterricht die sprachlichen Kompetenzen zum Ausdruck und Verstehen, also zur Kommunikation, in den Mittelpunkt stellen sollte, befürworte auch ich.¹¹⁸ Auch Reinfried empfiehlt eine Entwicklung weg von der Negativ- hin zur Positivkorrektur und der Neuorientierung der Gewichtung von Leistungsbeurteilungen zugunsten der mündlichen Kompetenzen. Anstatt die Notengebung vorwiegend anhand schriftlicher Leistung durchzuführen, sollten auch mündliche Leistungen gleichwertig geschätzt und in die Beurteilung einbezogen werden.¹¹⁹ Aus den Interviews konnte man diese Tendenzen jedoch nicht erkennen.

¹¹⁶ Vgl. ebenda, S.53.

¹¹⁷ Vgl. das Beurteilungsraster vom Bifie:

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_beurteilungsraster_b1_begleittext_2014-11-05.pdf
(22.4.2015)

¹¹⁸ Vgl. dazu auch die Interviewaussagen zum Praxisbezug und zur Vernachlässigung der mündlichen Sprachproduktion in den Kapiteln 4.3.4. „Der fehlende Praxisbezug“ und 4.3.5. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

¹¹⁹ Vgl. Reinfried, 2002, S.185ff.

5.1.3. Die Altersfrage beim Sprachenlernen

Die Fachliteratur besagt/kann man lesen, dass das Lernalter oder die Sprachlernfähigkeit zu den wesentlichsten physiologisch bedingten Faktoren für die Lernervariablen (Geschwindigkeit, Fertigniveaus, Verlauf und Qualität des Spracherwerbs) zählen.¹²⁰ Allerdings ist die allgemeine Forschungslage zum Einfluss des Alters auf den Sprachlernerfolg sehr heterogen und widersprüchlich, was unter anderem auch daran liegt, dass sich die meisten Forschungen auf den Zweitspracherwerb oder den außerschulischen Fremdspracherwerb beziehen. Die Existenz eines optimalen Alters für das Erlernen einer Fremdsprache wurde bis zum heutigen Wissensstand noch nicht ausreichend erforscht. Die allgemeine Tendenz geht laut Nieweler zur „optimum-age-Diskussion“ (mit steigendem Alter nehme die Fähigkeit zum Spracherwerb ab). Es wurde nicht nachgewiesen, dass jüngere Sprachenlerner die erfolgreicher sein, wie es häufig in Diskussionen der Bildungspolitik angeführt und lange in der Hirnforschung angenommen wurde.¹²¹ Laut Singleton gibt es keinen großen Unterschied zwischen den beiden Erwerbsprozessen. Die markantesten Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Sprachenlernern seien die reifungsbedingte, kognitive Entwicklung und die Erfahrung beim Sprachenlernen durch zuvor erlernte Sprachen.¹²² Nach Krashen seien Erwachsene durch ihre größere kognitive Erfahrung, z.B. beim Lernen von Grammatik, sogar die erfolgreicher Fremdsprachenlerner.¹²³ Mit zunehmendem Alter wird das Sprachenlernen auch dahin gehend erleichtert, dass Lerner besser an bereits erworbenes Wissen, oder bereits erprobte Modelle aus anderen Sprachlernerfahrungen anknüpfen können.¹²⁴ Für Roche spielen jedoch die zweitrangigen Effekte des Alters, wie die Lernzeit, das Vorwissen oder die Motivation, eine viel wichtigere Rolle beim Spracherwerb. Ältere Sprachenlerner wären deshalb aufgrund ihrer Lebenserfahrung bessere Sprecher als Kinder, weil sie über einen umfangreicheren Themenbereich sprechen können.¹²⁵ Überdies wächst auch die Konzentrationsspanne und die Speicherfähigkeit mit fortgeschrittenem Alter,

¹²⁰ Vgl. Roche, 2013, S.35.

¹²¹ Vgl. ebenda, S.42; vgl. auch Nieweler, 2006, S.86 und 90. Vgl. dazu auch die Interviewaussagen der Lehrer/-innen im Kapitel 4.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

¹²² Vgl. Fäcke, 2010, S.102 und Singleton, 1989, S.127ff.

¹²³ Vgl. Krashen, 1989, zit. in: Nieweler, 2006, S.86; vgl. auch Apeltauer, 2006, S.73 und Fäcke, 2010, S.102.

¹²⁴ Vgl. Roche, 2013, S.42.

¹²⁵ Vgl. ebenda, S.45.

sodass bei älteren Sprachenlernern die Aneignung syntaktischer Regularitäten oder lexikalischer Elemente schneller erfolgt als bei Kindern.¹²⁶ Kinder scheinen Sprachen zwar in informellen Kontaktsituationen schneller zu lernen, hingegen bereitet ihnen das Sprachenlernen unter formellen Bedingungen mehr Schwierigkeiten als älteren Lernern.¹²⁷ Skehan ergänzt hierzu, dass Kinder dazu neigen, mit auswendig Gelerntem zu arbeiten (z.B. Formeln und Wörter) und sich auf ihr Gedächtnis stützen, während mit zunehmendem Alter analytische Vorgehensweisen, wie z.B. das Erforschen von sprachlichen Regularitäten, bevorzugt werden.¹²⁸ Nieweler und Apeltauer ziehen jedoch den Schluss, dass Kinder langfristig doch die erfolgreichereren Sprachenlerner seien, da sie leichter im Stande sind, mündlich fehlerfrei und akzentfrei zu sprechen. Der Grund dafür sei eine bestimmte Lebensphase, in der besonders gute Bedingungen für den Erwerb und das Einprägen des Lautsystems vorherrschen sollen. Nach dieser Phase die mit dem Beginn der Pubertät endet, sei das Erlernen einer akzentfreien Aussprache nur mehr schwer möglich.¹²⁹ Auch Singleton bestätigte diese Annahme, dass die korrekte Intonation ab dem elften Lebensjahr nicht mehr ohne Schwierigkeiten zu erlernen sei, das Erlernen der korrekten Artikulation sei aber dennoch auch später noch möglich.¹³⁰ Da die Aussprache aber auch Ausdruck der eigenen Identität ist, hat Sprachenlernen auch mit Identitätsentwicklung zu tun. Durch die Imitation einer fremden Sprache, die (noch) nicht Teil der eigenen Identität ist, kommt es zwangsläufig zu einer temporären Selbstverfremdung. Kinder, die noch in den Anfängen ihrer Identitätsentwicklung stecken, haben dabei weniger Schwierigkeiten, wodurch sie sich die Aussprache einer Fremdsprache leichter aneignen können.¹³¹ Diese Annahmen könnten die Aussagen der Lehrerinterviews zum Thema des Lernalters der Schüler/-innen und des großen Niveauunterschieds zwischen der 6-jährigen und der 4-jährigen Französischform untermauern, wenn man annimmt, dass sich 13-jährige Schüler/-innen erst am Beginn ihrer Identitätsfindung befinden, 15-jährige aber schon etwas gefestigter sind.

¹²⁶ Vgl. Apeltauer, 2006, S.73.

¹²⁷ Vgl. ebenda, S.76.

¹²⁸ Vgl. Skehan 1989, S.36f.

¹²⁹ Vgl. Nieweler, 2006, S.86; vgl. auch Apeltauer, 2006, S.71, Wode, 1988, S.304ff. und Traoré, 2000, zit. nach: Roche, 2013, S.43.

¹³⁰ Vgl. Singleton 1989, S.89 und Apeltauer, 2006, S.73.

¹³¹ Vgl. Schumann, 1986, S.385ff.

Zusammenfassend lässt sich jedoch sagen, dass es nach wie vor nicht bewiesen ist, dass jüngere Fremdsprachenlerner erfolgreicher seien und leichter Sprachen lernen als ältere.

„Als biologische Eigenschaft ist das Lebensalter nicht direkt relevant für den Spracherwerb, sondern nur indirekt über reifungs- und sozialisationsbedingte Entwicklungen des Gedächtnisses sowie des intellektuellen, sozialen und affektiven Bereiches.“¹³²

Demzufolge muss die fachdidaktische Forschung die Annahmen der interviewten Lehrkräfte revidieren, wenngleich ihre Beobachtungen nicht völlig außer Acht gelassen werden sollten. Für den Französischunterricht haben diese Erkenntnisse die Konsequenz, dass die Inhalte und Lehrmethoden an das Lernalter der Schüler/-innen angepasst werden. „Je älter die Schüler werden, desto eher erlaubt ihre geistige Entwicklung einen explikativ-analytischen Zugang zur Sprache.“¹³³

¹³² Wode, 1988, S.318.

¹³³ Nieweler, 2006, S.88.

5.1.4. Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen

In der Fachliteratur werden erfolgreiche Sprachenlerner als risikofreudige Menschen beschrieben, die keine Scheu davor haben, neugelernte Formen und Strukturen zu erproben und die Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache suchen, auch wenn diese eventuell misslingt. Andere Schüler/-innen haben den Hang zur Vermeidung neuer Muster (z.B. aus Angst vor Misserfolgen) und lernen aus diesem Grund meist langsamer.¹³⁴ Sie tendieren generell zur schlechteren Bewertung ihrer Schulleistungen, was außerdem zur Entwicklung eines negativen Selbstkonzepts führt.¹³⁵ Nach dem derzeitigen Stand der Forschung, kann jedoch nicht eindeutig bestätigt werden, ob erfolgreiche Sprachenlerner angesichts ihres positiven Selbstvertrauens oder aufgrund häufiger Erfolgserlebnisse beim Sprachenlernen mehr Selbstvertrauen entwickelt und dadurch ihr Selbstwertgefühl erhöht haben. Für Apeltauer ist beides im Bereich des Möglichen.¹³⁶ Aus Untersuchungen geht zudem hervor, dass Ängste auf gute Sprachenlerner (mit positiven Selbstwertgefühl) keinen allzu großen Einfluss haben und sogar motivierend wirken können, während schwächere Schüler/-innen durch Ängste (infolge von antizipiertem Versagen und Misserfolgserfahrungen) beim Sprachenlernen beeinträchtigt werden.¹³⁷ Ferner haben auch Gefühle großen Einfluss auf die Speicherung einer Fremdsprache und auf den Sprachgebrauch, sodass sie auch Auslöser für Sprechhemmungen sein können.¹³⁸ Demnach wird mit positiven Gefühlen behaftetes Material schneller und besser gespeichert, als jenes, welches Widersprüche oder negative Gefühle auslöst.¹³⁹ Apeltauer ergänzt zu den negativen Gefühlen auch die Verstehensangst beim Sprachenlernen.

„Das Unvertraute in einer Situation (z.B. merkwürdige Laute, ungewohnte Betonungen, unverständliche Gesten) können jedoch als bedrohlich empfunden werden, so dass aus Angst oder Furcht dem natürlichen Bedürfnis nach ‚Verstehen‘ nicht nachgegeben wird. Ängste können also stärker sein als Neugier und dadurch Lernbereitschaft verhindern.“¹⁴⁰

¹³⁴ Vgl. Reiss, 1981, S.122ff.

¹³⁵ Vgl. Apeltauer, 2006, S.107.

¹³⁶ Vgl. ebenda S.109.

¹³⁷ Vgl. Skehan, 1989, S.115ff.

¹³⁸ Vgl. Eisenstein/Starbuck, 1989, S.135.

¹³⁹ Vgl. Engelkamp, 1985, S.338ff.

¹⁴⁰ Apeltauer, 2006, S.106.

Indem sich ein Sprachenlerner, gerade in den ersten Lernjahren, in einer Situation befindet, in der er möglicherweise nicht viel versteht, könnte dies zu Angstzuständen bzw. zu Hemmungen führen. Für den Sprachenlehrer kommt noch ein weiteres Problem hinzu, das beachtet werden sollte: die Verdrängung oder das Verbergen von Angstzuständen (z.B. durch Lächeln), die Menschen während ihrer Sozialisation zu gebrauchen lernen. Durch diese Unterdrückung nehmen meist sogar die Lerner selbst ihre Angstgefühle nicht wirklich wahr, wodurch sie infolgedessen auch für den Lehrer nicht immer erkennbar sind.¹⁴¹ Dies erschwert natürlich auch den Einblick in den Lernprozess mancher Schüler/-innen und zeigt wieder einmal, dass Lernprozesse und deren Konsequenzen darauf nicht gänzlich sichtbar gemacht werden können. Hemmungen und Unsicherheiten können auch Aufgrund von unvertrauten Situationen oder Lernaufgaben auftreten. Als weiteren Angstausröser erwöhnt Apeltauer die Sprechangst im aktiven Sprachgebrauch.

„Sie kann entstehen, wenn ein Lerner Angst hat, falsch zu artikulieren oder zu betonen und fürchtet, sich dadurch lächerlich zu machen. Sie kann aber auch entstehen, wenn er befürchtet, dass er Fehler macht (z.B. falsche Wörter gebraucht oder falsche Konstruktionen) und dadurch Missverständnisse auslöst. [...] Schließlich kann Sprechangst auch entstehen, wenn ein Lerner versucht, Absichten oder Gedanken zu formulieren und dabei feststellt, dass ihm die sprachlichen Mittel dazu fehlen.“¹⁴²

Der Lerner im Französischunterricht wird wahrscheinlich häufiger die Erfahrung machen und sich eingestehen müssen, dass ihm ein angestrebtes Ziel misslingt, als z.B. im Deutschunterricht.¹⁴³ Diese Situationen können daher im Fremdsprachenunterricht häufiger entstehen als im Muttersprachenunterricht oder anderen Fächern. Aber auch unvertraute Unterrichtssituationen, bestimmte Aufgabenstellungen oder negative Reaktionen von Lehrkräften auf Fehlern können Hemmungen beim Sprachenlernen auslösen.¹⁴⁴ Auch hier ist also das Einfühlungsvermögen der Lehrer im Unterricht gefragt, um Hemmungen oder Ängste minimieren zu können. Die beschriebenen Situationen könnten Aufschluss geben über die, in den Schüler/-inneninterviews erwähnten, Unsicherheiten im eigenen Sprachgebrauch.

Auch bei der Schulung des Hör- und Leseverstehens treten bei Anfängern manchmal Hemmungen auf, wenn sie jedes Wort verstehen wollen. Die Folge davon sei Über-

¹⁴¹ Vgl. ebenda, S.106.

¹⁴² Apeltauer, 2006, S.107.

¹⁴³ Vgl. ebenda, S.107f.

¹⁴⁴ Vgl. ebenda, S.107f; vgl. hierzu auch das Kapitel 5.1.5. „Der Umgang mit Fehlern“.

lastung und Panik, was letztlich zum Abbruch des Verstehensprozesses führe. Stattdessen sei ein ganzheitlicher Zugang notwendig, der vom Globalverstehen hin zum Detailverstehen führt.¹⁴⁵ Auch Nieweler sieht diesen Schwerpunkt als wichtige Aufgabe der Lehrkraft: Es sollte „[...] vermieden werden, dass kurze ‚Aussetzer‘ beim Verstehen zum Zusammenbrechen des Hörverstehens führen.“¹⁴⁶

Er empfiehlt daher im Unterricht methodische Anleitungen zur Übung des Globalverstehens und Vorentlastungen vor Hörübungen (*activités avant l'écoute*) einzubauen.¹⁴⁷ Roche empfiehlt hierzu, als Prävention gegen Unterbrechungen oder Behinderungen des Kommunikationsflusses durch fehlendes Vokabular beim Sprechen, die Schulung von Ausweichstrategien und Umschreibungen.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Vgl. Solmecke, 2003, S.8.

¹⁴⁶ Nieweler, 2006, S.112.

¹⁴⁷ Vgl. ebenda S.112.

¹⁴⁸ Vgl. Roche, 2013, S.90f.

5.1.5. Der Umgang mit Fehlern

Die Evaluation und Leistungsbewertung von Schülerleistungen haben sich in den letzten Jahren verändert und orientieren sich Großteils an Standards und Kompetenzbeschreibungen des GERS. So rückten Handlungskompetenzen in konkreten Kommunikationssituationen in den Mittelpunkt und die konventionelle Fehlersuche in den Hintergrund.

„Wesentlich ist nicht eine korrekte sprachliche Wiedergabe, sondern eine korrekte Wiedergabe zentraler inhaltlicher Aspekte sowie die Angemessenheit (nicht: Korrektheit) der fremdsprachlichen Gestaltung.“¹⁴⁹

Dieser Zugang kann auch die Lernmotivation der Schüler/-innen positiv beeinflussen.¹⁵⁰ Noch motivierender sind laut Nieweler und Fäcke Positivkorrekturen, in dem diese das Selbstvertrauen zum persönlichen Erfolg im Sprachenlernen stärken.¹⁵¹ Generell plädieren sie für eine Auflösung des Stigmas von Fehlern.

„Schüler, die Fehler machen, gewähren Einblicke in ihren Sprachlernprozess, und so störend Fehler auch sein mögen, können sie doch als Lerngelegenheiten genutzt werden. Fehler sind etwas völlig Undramatisches, sobald man sie aus dem Bewertungskontext herauslöst; sie gehören einfach zum Sprachlernprozess dazu und müssen als notwendige Zwischenschritte beim Erwerb einer fremden Sprache gesehen werden.“¹⁵²

Wichtiger wäre daher die intensivere Beschäftigung mit der Entstehung von Fehlern, aber auch mit den Gesetzmäßigkeiten des Fremdspracherwerbs, um sie verstehen zu können. Bei der Aneignung und dem darauffolgenden Versuch der Anwendung neuer sprachlicher Formen sind Fehler unvermeidbar, ja sogar notwendig, um seine Sprachkompetenz verbessern bzw. perfektionieren zu können und Fortschritte machen zu können.¹⁵³ Dennoch belastet die Fehlerkorrektur oftmals die Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernende oder sie erzeugt bei manchen Schüler/-innen Angst vor Fehlern, sodass sie Hemmungen in der eigenen Sprachproduktion entwickeln und schließlich die Lust am Fach verlieren.¹⁵⁴ Darüber hinaus kritisiert Nieweler die

¹⁴⁹ Fäcke, 2010, S.227f.

¹⁵⁰ Vgl. dazu das Kapitel 5.1.2. „Motivation und Engagement“.

¹⁵¹ Vgl. Nieweler, 2006, S.284 und Fäcke, 2010, S.232f.

¹⁵² Nieweler, 2006, S.280; vgl. dazu auch Fäcke, 2010, S.233.

¹⁵³ Vgl. Nieweler, 2006, S.280; vgl. auch Roche, 2013, S.94f.

¹⁵⁴ Vgl. ebenda S.281; vgl. dazu auch das Kapitel 5.1.4. „Allgemeine Hemmungen und Unsicherheiten“.

Auffassung der Aussagekraft von Schulnoten als Bewertung von Schulleistungen, durch die Noten fälschlicherweise als Hauptaussage über den Wissensstand und die Fähigkeiten des Kindes verstanden werden.¹⁵⁵ Viele Korrekturen in der Fremdsprache geschehen mündlich (wie z.B. auch das Vorsagen und Nachsprechen) obwohl diese laut Roche keinen allzu großen Effekt auf die Verbesserung haben.

„Fehler, die an der Oberfläche festgestellt, also vom Artikulator produziert werden, sind nicht unbedingt auch dort entstanden. Der Artikulator setzt nämlich nur mechanische Befehle um, die an einer ganz anderen Stelle auf dem Weg zum Artikulator entstanden sind.“¹⁵⁶

Es ist daher falsch, anzunehmen, dass Fehler auch dort aufkommen, wo sie wahrgenommen werden. Außerdem werden Großteils lexikalische oder morphologische Korrekturen (z.B. hörbare Angleichungsfehler) vorgenommen, da die Lehrkraft darauf schnell reagieren kann. Komplexere, syntaktische Fehler bleiben hingegen oft unverbessert. Das Nachsprechen eines korrigierten Ausdrucks in der mündlichen Fehlerkorrektur sei ebenfalls wenig effektiv oder nachhaltig für das Sprachenlernen, da es durch das korrigierende Eingreifen der Lehrperson zur Unterbrechung des inhaltlichen Gedankens bzw. des Kommunikationsablaufs kommt.¹⁵⁷ Folglich sollten andere Formen der Fehlerkorrektur angewandt werden und Fehlerursachen analysiert werden:

„Die Ursachen des Fehlers sollten in Bezug auf die Produktions- und Verstehensbereiche des psycholinguistischen Modells identifiziert werden.“¹⁵⁸

In der Fremdsprachendidaktik werden Kompetenz- und Performanzfehler unterschieden, wobei erstere schwerwiegender sind, weil sie konstant auftauchen, während letztere z.B. aus Unachtsamkeit vorkommen. Zu den Kompetenzfehlern gehören z.B. Irrtümer, echte Fehler durch falsch Verstandenes oder Fehler in Themen, die ein/-e Schüler/-in noch nicht gelernt hat. Es ist nun die Aufgabe des Lehrers, die Entscheidung zu treffen, wann, was und in welcher Unterrichtssituation ein Fehler korrigiert werden sollte, da er schließlich auch über den Lernstand seiner Klasse und des jeweiligen Schülers am besten informiert ist.¹⁵⁹ Entscheidend wird die Gewichtung von

¹⁵⁵ Vgl. ebenda S.259f.

¹⁵⁶ Roche, 2013, S.94.

¹⁵⁷ Vgl. ebenda S.94 und S.287f.

¹⁵⁸ ebenda S.94f.

¹⁵⁹ Vgl. Nieweler, 2006, S.283.

Fehlern insbesondere bei der Rechtfertigung einer Notenentscheidung. Der GERS bietet hierzu eine Hilfestellung in Form von Deskriptoren und Beurteilungsrastern an.¹⁶⁰ Nieweler zufolge seien folgende Kriterien für die Fehlergewichtung und die Notengebung entscheidend:

„Empfohlene Bewertungs- und Gewichtungskriterien sind der grammatische Akzeptabilitätsgrad, der Grad der kommunikativen Beeinträchtigung, der Stellenwert im Lehr- und Lernprozess und der Lernschwierigkeitsgrad, also Kriterien, in denen sich ebenfalls linguistische, pädagogische und lernpsychologische Bereiche widerspiegeln.“¹⁶¹

Demnach könnte ein gravierender Fehler, jener sein, der die Kommunikationssituation behindert oder z.B. das Themengebiet schon ausführlich behandelt wurde. Ein leichter Fehler wäre z.B. wenn sich Schüler/-innen über sprachliche Experimente trauen.¹⁶² Das wesentlichste Kriterium in der Fehlergewichtung sei aber, „ob die Kommunikation durch Fehler entscheidend behindert wird und die sprachliche Botschaft verstanden wird oder nicht.“¹⁶³ Ferner sei zu beachten, dass Grammatikverstöße meist kein Scheitern der Kommunikationssituation verursachen, hingegen aber „Kulturfehler“ (Verstöße gegen kulturelle Sitten und Bräuche) oder Aussprachefehler von Sprechern der Zielsprache oftmals als mangelnde Sprachkompetenz registriert werden.¹⁶⁴ Ein weiterer Aspekt darf meiner Meinung nach ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden: auch die Lehrkräfte können für Fehler ihrer Schüler/-innen mitverantwortlich sein, indem manche Fehler auf eine schlechte Stoffvermittlung im Unterricht zurückzuführen sind.¹⁶⁵ Auch die Art und Weise, wie Fehler korrigiert werden, sollte sich nicht als reines Fehlersuchen gestalten, sondern kompetenzorientiert sein, so dass der Fokus auf den schon vorhandenen Fähigkeiten und dem Entwicklungspotential des/-r Schülers/-in gelegt wird, auf dem, was der/die Schüler/-in schon beherrscht und nicht auf die Mängel.¹⁶⁶

¹⁶⁰ Vgl. Goethe-Institut Inter Nationes (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (Online-Version des Goethe-Instituts) <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (27.3.2015).

¹⁶¹ Nieweler, 2006, S.283.

¹⁶² Vgl. ebenda S.284.

¹⁶³ Nieweler, 2006, S.281.

¹⁶⁴ Vgl. ebenda, S.281 und Fäcke, 2010, S.233.

¹⁶⁵ Vgl. Nieweler, 2006, S.281f.

¹⁶⁶ Vgl. Fäcke, 2010, S.233; vgl. auch Nieweler, 2006, S.281 und 286.

„Nicht mehr der Fehler und der Fehlerquotient sind zentral im Mittelpunkt der Bewertung, sondern die allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen der Lernenden.“¹⁶⁷

Der Positivkorrektur wird zudem ein motivierender Effekt auf das Französischlernen nachgesagt, der langfristig das Selbstvertrauen insbesondere von schwächeren oder verunsicherten Lernern stärke, was wiederum einen nachhaltigen Effekt auf die Schulleistungen nach sich ziehe.¹⁶⁸ Bestätigende Anmerkungen und Ermutigungen zeigen dem Lerner das Interesse und Verständnis der Lehrkraft für seine Vorstellungen und Gefühle. Ferner vermittelt er dem Lerner die Anerkennung für eine Aufgabe, die er durch seine eigene Anstrengung und Können bewältigt hat.¹⁶⁹ Laut fachdidaktischer Literatur sei in der Notengebung nicht nur ein Paradigmenwechsel von der Negativ- zur Positivkorrektur eingeschlagen worden, sondern auch weg von der einseitigen Fokussierung auf schriftliche Kompetenzen, hin zu einer stärkeren Berücksichtigung mündlicher Leistungen in der Notengebung.¹⁷⁰ Dieser Auffassung muss jedoch widersprochen werden, wenn man hierzu die Interviewaussagen zu den mangelhaften mündlichen Kompetenzen vergleicht. Auch scheint es nach wie vor üblich zu sein, mündliche Kompetenzen nicht in Prüfungen einzubeziehen. Da in den Interviews generell angesprochen wurde, dass die Prüfungsvorbereitung im Zentrum des Französischunterrichts stehe, und diese keine mündlichen Sprechanlässe beinhaltet, hat es nach wie vor den Anschein, dass mündliche Kompetenzen weniger Wertung und Einfluss auf die Note haben. Wichtig sei aber auch das Verständnis des Lernenden für den gemachten Fehler.

„Die ideale Form der schriftlichen Korrektur ist immer die, die den Schülern ein Maximum an Einsicht in ihre Fehler vermittelt und ihnen gleichzeitig ein Höchstmaß an leistbarer Selbstkorrektur ermöglicht und abverlangt.“¹⁷¹

Korrekturen müssen also nicht immer durch die Lehrkraft erfolgen, sondern können durch Selbstevaluation und -korrektur vom Lerner selbst oder z.B. durch gegenseitige Erklärungshilfe in Paararbeit vorgenommen werden. Roche zufolge sei diese Me-

¹⁶⁷ Fäcke, 2010, S.234.

¹⁶⁸ Vgl. dazu auch die Kapitel 5.1.2. „Motivation und Engagement“ und 5.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“.

¹⁶⁹ Vgl. Fäcke, 2010, S.233 und Nieweler, 2006, S.286f; Vgl. dazu auch die Interviewaussagen von Frau Mag. C. im Kapitel 4.1.2. „Motivation und Engagement“ zum Selbstvertrauen.

¹⁷⁰ Vgl. Reinfried, 2002, S.185ff; vgl. auch Fäcke, 2010, S.235 und Nieweler, 2006, S.53.

¹⁷¹ Nieweler, 2006, S.285.

thode sogar effektiver als direkte Erklärungen durch die Lehrkraft.¹⁷² Roche und Nieweler bieten hierzu noch eine Reihe an alternativen Vorschlägen zur Fehlerkorrektur an, deren Erwähnung hier jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Fehler können nur durch positive Überformung vermieden und behaltenswirksam verbessert und nachhaltig im Gedächtnis verankert werden. Ferner muss der Fehler vom Lerner als Verstoß gegen die Sprachnorm angesehen werden, den er berichtigen muss, um zukünftig in der Sprache erfolgreich kommunizieren zu können.¹⁷³ Am wesentlichsten für die Speicherung im mentalen Lexikon sei aber die umfassende Beschäftigung mit der Korrektur, die Bewusstmachung und das Verständnis für die korrekte Form.¹⁷⁴

¹⁷² Vgl. Roche, 2013, 94f und 281f; vgl. auch Nieweler, 2006, S.292.

¹⁷³ Vgl. Nieweler, 2006, S.289.

¹⁷⁴ Vgl. ebenda, S.292.

5.1.6. Schnelles Vergessen – Die Bedeutung von Wiederholungen

Sowohl Lehrer/-innen als auch Schüler/-innen berichteten vom Mangel an Wiederholungsphasen im Unterricht. Hingegen werden laut Nieweler etwa zwei Drittel der Unterrichtsstunden zum Wiederholungen und Üben verwendet. Außerdem schätzen weder Lehrer/-innen noch Schüler/-innen allzu lange Wiederholungsphasen wert.¹⁷⁵ Nun stellt sich die Frage, warum das schnelle Vergessen als Schwierigkeit beim Sprachenlernen erwähnt wurde, wenn im Unterricht angeblich genügend geübt wird und warum überhaupt vergessen wird.

In der Fachliteratur zur Neurowissenschaft ist das Vergessen auf folgende drei Beweggründe zurückzuführen. Erstens wird die Aktivität der neuronalen Synapsen langsamer, die eine Information speichern, wenn sie lange nicht mehr verwendet wird. Dies kann sogar zur kompletten Auflösung der synaptischen Verknüpfung führen. Zweitens kann es zum Verlust von stützenden Assoziationen kommen, wodurch der Zugang zur Information beeinträchtigt wird. Und zu guter Letzt können Informationen durch Interferenzen überlagert und daher blockiert werden. Dies kann vorkommen, wenn z.B. zwei Informationen, die zu verschiedenen Zeitpunkten erworben wurden, sich sehr ähnlich sind.¹⁷⁶

Aber wie funktioniert nun das Speichern von Informationen? Bei Roche wird ein Modell mit drei Speichern vorgestellt, in denen eine Information verarbeitet, zwischengelagert bzw. gespeichert wird. Zu Beginn durchläuft die selektierte Information das Ultrakurzzeitgedächtnis, wo sie nur für einen kurzen Augenblick verweilt, aber dennoch bereits eine erste (vorläufige) Bedeutung zugeschrieben bekommt. Diese Bedeutung wird daraufhin an das Kurzzeitgedächtnis übermittelt, wo sie bis zu vier Minuten gespeichert werden kann. Sprachliche Information wird hier überwiegend nach phonemischen Strukturen verarbeitet. Abschließend gelangt die bearbeitete Information ins Langzeitgedächtnis, wo sie an den Wissensbestand angepasst und in das bestehende Wissen integriert wird.¹⁷⁷ Nachdem eine Information aus dem Langzeitgedächtnis frei abrufbar ist, muss diese jedoch durch kontinuierliche Wiederholung erhalten werden. Generell sei die Vergessensrate jedoch relativ hoch, da auch der

¹⁷⁵ Vgl. ebenda, S.253.

¹⁷⁶ Vgl. Kochendörfer, 1999, S.72ff.

¹⁷⁷ Vgl. Roche, 2013, S.64f.

Erhalt an erworbenen Informationen ein kontinuierlicher, dynamischer Prozess ist.¹⁷⁸ Bezüglich der Wissensorganisation beim Sprachenlernen sei laut Roche vor allem die semantische Bedeutung relevant.

„Die Organisation des Wissens erfolgt in erster Linie nach der Bedeutung, also nach semantischen Prinzipien, nicht nach der (grammatischen) Form.“¹⁷⁹

Dies sollte von den Lehrkräften vor allem beim Wortschatzerwerb oder z.B. bei der Einführung neuer Verbformen beachtet werden.

Bei der Verarbeitung einer Information ist auch die Intensität der Aktivierung im Kurzzeitgedächtnis von Bedeutung. Je tiefer die Aktivierung eines Musters ist, desto besser kann es im Langzeitgedächtnis an bereits gespeicherte Informationen andocken. Wenn etwas allerdings schon sehr automatisiert verläuft, weil das Muster bereits gut verankert ist, bewirkt dies nur eine sehr schwache Aktivierung.¹⁸⁰ Für den Unterricht und das Sprachenlernen bedeutet dies, dass der Grad der Aktivierung bei häufigerer Wiederholung schwächer wird, da das Wiederholen an sich ein mechanischer Prozess ist. Die Schüler/-innen können dadurch gut Geübtes leichter wiedererkennen, aber nicht unbedingt besser aus dem Gedächtnis abrufen oder anwenden.¹⁸¹

„Werden aber beim Wiederholen neue Informationen mitverarbeitet und andere Verarbeitungsbereiche mitaktiviert, dann vertieft sich der Aktivierungsgrad, und die Chancen zum Andocken an bestehendes Wissen erhöhen sich.“¹⁸²

Um Informationen nachhaltig im Langzeitgedächtnis zu speichern, können konzentriertes Einprägen, zyklisches und elaboriertes Wiederholen, aber auch Emotionen beträchtlich dazu beitragen.¹⁸³ Durch periodische Wiederholungen kann langfristiges Behalten gewährleistet werden. Sobald ein Wort gut beherrscht wird, können die Intervalle zwischen den Wiederholungsphasen länger werden.¹⁸⁴ Laut Engelkamp

¹⁷⁸ Vgl. Nieweler, 2006, S.182.

¹⁷⁹ Roche, 2013, S.65.

¹⁸⁰ Vgl. ebenda, S.65f.

¹⁸¹ Vgl. Roche, 2013, S.66.

¹⁸² Roche, 2013, S.66.

¹⁸³ Vgl. Nieweler, 2006, S.182 und Roche, 2013, S.66.

¹⁸⁴ Vgl. ebenda, S.182.

ist aber auch die kognitive Verankerung des Wortes in ein Assoziationsnetz von Bedeutung.¹⁸⁵

„Ein Wort wird um so [sic] besser verankert, je mehr Beziehungen zwischen einem fremdsprachlichen Ausdruck und anderen zuvor erlernten Ausdrücken hergestellt werden [...]“¹⁸⁶

Zu einer weiteren Steigerung der Lernergebnisse führt das Einbeziehen mehrerer Sinne, aber auch die Vorbeugung gegen Interferenzen (sogenannten „falschen Freunden“) insbesondere in der Wortschatzarbeit, was fehlerhaftes Behalten zur Folge haben kann.¹⁸⁷

Wie könnte nun also der Lernstoff gefestigt werden, ohne dass die Übungsphasen langweilig werden? Für den Sprachunterricht, insbesondere für die Festigung des Wortschatzes, schlägt Roche zahlreiche Strategien vor, von denen ich nun zwei erwähnen möchte, die mir am bedeutendsten zu sein scheinen. Der erste Vorschlag wäre zyklisches Lernen, indem durch das Einarbeiten von neuen Mustern oder steigendem Schwierigkeitsgrad die Wiederholung abwechslungsreicher gestaltet werden kann und auch effektiver sei als mechanische Wiederholungen. Durch die Unterteilung in kleinere Lerneinheiten bleibt der Wiederholungsaufwand geringer.¹⁸⁸ Durch kleinere Lerneinheiten bleibt außerdem die Aufmerksamkeit der Lerner höher und dadurch auch die Behaltensleistung besser. In den Anfangs- und Endphasen einer Übung sei die Aufnahmefähigkeit und Konzentration am höchsten, während sie dazwischen abfällt. Daher seien kürzere Übungen mit sinnvoller Abwechslung für die Schüler/-innen besonders geeignet.¹⁸⁹ Dies trägt aber nicht nur zur besseren Aufmerksamkeit der Klasse bei, sondern ist sicherlich auch im Interesse der Schüler/-innen und Lehrer/-innen, da somit kurzweiliges Üben im Unterricht stattfinden kann, ohne die Beteiligten zu langweilen.

¹⁸⁵ Vgl. Engelkamp, 1985, S.336f.

¹⁸⁶ Nieweler, 2006, S.183.

¹⁸⁷ Vgl. Mertens 2001, zit. nach: Nieweler, 2006, S.183.

¹⁸⁸ Vgl. Roche, 2013, S.90f.

¹⁸⁹ Vgl. Roche, 2013, S.90ff.

5.2. Schwierigkeiten der französischen Sprache

5.2.1. Charakteristika der französischen Sprache (im Vergleich zum Englischen)

Die befragten Lehrkräfte sprachen in den Interviews den Einfluss der zuvor gelernten ersten lebenden Fremdsprache (Englisch) beim Französischlernen an. Auch die Fachliteratur bestätigt diese Annahmen zum Einfluss der Zweitsprache auf den Erwerb der Drittsprache. So findet z.B. auch Boeckmann mehrere Gemeinsamkeiten im Spracherwerb von Zweit- und Drittsprache als zwischen Erst- und Zweitsprache.¹⁹⁰ Meines Erachtens könnte die Einflussnahme des Englischen auf das Französische beim Sprachenlernen jedoch auch durch Ähnlichkeiten im Vokabular begründet sein. Ähnlichkeiten können sich jedoch, laut Apeltauer, nicht immer als Vorteil beim Sprachenlernen erweisen.¹⁹¹ Zum einen bekommt der Lerner durch vertraute Elemente in einer Fremdsprache die Möglichkeit, auf bereits Bekanntes der früher gelernten Sprachen zurückzugreifen, was vor allem für die Festigung und das Behalten von Wichtigkeit ist. Mit Vertrautem werden in der Regel auch positive Gefühle verbunden, die damit die kognitive Erfassung, Verarbeitung und Speicherung des Erlernten erleichtert. Im lexikalischen Bereich halten sich die Sprachenlerner anfänglich an phonologische Ähnlichkeiten, später stützen sie sich vermehrt auf semantische. Andererseits kann sich eine zu große Nähe zwischen zwei Sprachen auch als Lernhindernis erweisen und sprachliche Verwechslungen begünstigen. Entferntere Sprachen brauchen normalerweise in der Anfangsphase mehr Lernaufwand, der weitere Lernprozess wird jedoch nicht durch sprachliche Ähnlichkeiten beeinträchtigt.¹⁹²

Ein weiterer interessanter Aspekt aus der Fachliteratur zum Image des Französischen als schwierige Sprache liefert Meißner.

„Die Wahl von Englisch als erste Fremdsprache führt hingegen oft dazu, dass eine unmittelbar darauf folgende andere Fremdsprache als relativ schwierig empfunden wird. Bei manchen Schülern leidet dadurch die

¹⁹⁰ Vgl. Boeckmann, 2010, S.15.

¹⁹¹ Vgl. Apeltauer, 2006, S.82.

¹⁹² Vgl. Apeltauer, 2006, S.82.

Freude am Fremdsprachenlernen, so dass es seltener zur Entscheidung für eine dritte Fremdsprache kommt.“¹⁹³

Dies könnte begründen, warum einige meiner Nachhilfeschüler/-innen und befragten Lerner Französisch als schwere Sprache ansehen und dadurch auch meinen, für Französisch keine ausreichende Sprachbegabung zu haben.

Ein weiterer möglicher Grund für die Schwierigkeiten mit dem Unterrichtsfach Französisch könnte die schwache Präsenz der französischen Sprache im Alltag der Jugendlichen sein. Die englische Sprache scheint im Vergleich dazu durch die Medien, Musik und auch in der Jugendsprache allgegenwärtig zu sein und ist für die Jugendlichen daher im Alltag zugänglicher als das Französische.¹⁹⁴ Zudem wird dem Englischen generell mehr Prestige und eine größere Wichtigkeit als *lingua franca* zugeschrieben, was sicherlich auch die Einstellung der Schüler/-innen zur französischen Sprache beeinflusst hat.¹⁹⁵ Durch die geringe Präsenz des Französischen im Alltag der Jugendlichen, beschränkt sich das Sprachangebot meist auf den Unterricht selbst, wodurch die Lehrkraft die Primärquelle „des realen Sprachangebots“¹⁹⁶ darstellt. Als zusätzliche Unterstützung können noch didaktisierte Medien, wie z.B. Lehrbücher, CDs, Videos oder das Internet, im Unterricht eingesetzt werden. Ein großer Schritt in Richtung Authentizität im Sprachunterricht ist die aktuelle Tendenz, authentische Materialien in den Unterricht einzubauen.¹⁹⁷ Gerade wegen der fehlenden Präsenz im Alltag scheint es gerade im Französischunterricht umso wichtiger zu sein, diese Authentizität zu vermitteln und mit authentischen Materialien zu arbeiten, um dem Französisch den Ruf einer realitätsfernen Sprache nehmen zu können.

¹⁹³ Meißner, 2003, S. 380f.

¹⁹⁴ Vgl. dazu auch die Interviewaussagen zu dem Thema im Kapitel 4.2.1. „Charakteristika der französischen Sprache“.

¹⁹⁵ Vgl. Reinfried, 1999b, S.333f.

¹⁹⁶ Boeckmann, 2010, S.32.

¹⁹⁷ Vgl. ebenda, S.32.

5.2.2. Der Wortschatz

In den Interviews wurde auch der fehlende Wortschatz als große Quelle für Schwierigkeiten im Französischunterricht bzw. in der Kommunikation erwähnt. Auf der Suche nach einem passenden Wort, werden in unseren Köpfen Beziehungsgefüge aktiviert, in denen die Verbindungen semantischer Bedeutung mit anderen Konzeptknoten dargestellt werden.¹⁹⁸ In einer Fremdsprache, in der viele Konzeptpunkte noch fehlen und dem Lerner dadurch kein so großes semantisches Netz zur Verfügung steht wie in seiner Muttersprache, kann es hierbei zu Problemen kommen. „Für Fremdsprachenlerner ist der Wortschatzerwerb wegen der Differenzierung, Dynamik und Kontextabhängigkeit so schwierig.“¹⁹⁹

Aber wie funktioniert der Wortschatzerwerb?

Eines der wichtigsten sprachdidaktischen Konzepte ist das kognitiv-konstruktivistische Lernkonzept, das auf der Kognitionstheorie beruht. Diese Theorie beschäftigt sich mit der Verarbeitung von Informationen im Gehirn. Die kleinsten Elemente bilden einfache Vorstellungen eines Konzepts, die daraufhin in ein assoziatives Netz eingebettet werden, woraus das mentale Lexikon entsteht. Dieses kann in deklaratives Wissen (faktenbezogene Informationen) und prozedurales Wissen (handlungsbezogene Informationen) unterteilt werden. Für das Sprachenlernen ist besonders das prozedurale Wissen von Bedeutung, da es für die Durchführung und Automatisierung von Lernstrategien, Sprach- und Lernprozessen verantwortlich ist. Mit dem prozeduralem Wissen können Sprachenlerner also auch den Aufbau, die Speicherung und den Abruf des Wortschatzes steuern und kontrollieren.²⁰⁰ Eine effektive Strategie zum langfristigen Behalten von fremdsprachlichem Vokabular bietet die Wortschatzverankerung in einem Assoziationsnetz, die darüber hinaus auch die produktive Wortverwendung begünstigt, weil der neue Begriff durch verschiedene Assoziationsbahnen abgerufen werden kann. Je mehr Beziehungen zwischen den verschiedenen Ausdrücken und den zuvor erlernten Begriffen hergestellt werden,

¹⁹⁸ Vgl. Roche, 2013, S.75f.

¹⁹⁹ Roche, 2013, S.79.

²⁰⁰ Vgl. Trönshoff, 2003, S.331f.

desto besser funktioniert die Verankerung des neuen Wortschatzes.²⁰¹ Eine weitere sehr bekannte Behaltensstrategie sind Wiederholungen, durch die das Gelernte langfristig im Gedächtnis gespeichert werden kann. Ist ein bestimmter Beherrschungsgrad eines Wortes erreicht, können die Wiederholungsabstände größer werden.²⁰² In den meisten Schulen wird Französisch als zweite lebende Fremdsprache nach Englisch gelehrt, sodass die Lernenden in Englisch schon einige Jahre Vorsprung haben und daher normalerweise schon einen soliden Grundwortschatz in Englisch aufgebaut haben. Dieser Basiswortschatz kann für die Schüler/-innen eine bedeutende Lernerleichterung darstellen, da laut Weis 55% des englischen Grundwortschatzes für das Erschließen des französischen gebraucht werden kann.²⁰³ Dies scheint jedoch auch zu Interferenzen der beiden Sprachen zu führen, da viele der interviewten Lehrkräfte Einflüsse des Englischen in den Französischarbeiten ihrer Schüler/-innen bemerkten.²⁰⁴

Generell liest man in der Fachliteratur, dass durch erkennbare Ähnlichkeiten neue Elemente einfacher mit vorhandenem Wissen in Verbindung gebracht werden können und somit Lernprozesse erleichtert werden.²⁰⁵

„Ähnliches oder Vertrautes lässt sich auch schneller erfassen, einordnen und speichern. Denn vertraute Formen und Inhalte werden rascher verarbeitet als unvertraute.“²⁰⁶

Ähnliche Elemente einer Sprache erleichtern also die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung neuen Wissens im Gedächtnis und bewirken, was zur scheinbaren Vertrautheit der neuen Sprache führt und dies wird wiederum mit positiven Gefühlen verbunden. Im Anfangsunterricht halten sich Sprachenlerner beim Erlernen neuer Vokabeln meist an phonologische Ähnlichkeiten, fortgeschrittene Lerner stützen sich mehr auf semantische Merkmale.²⁰⁷ Doch zu große Ähnlichkeiten von Sprachen können auch gewisse Nachteile mit sich bringen und negative Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben. Zu große Ähnlichkeiten von Sprachen können Verwechslun-

²⁰¹ Vgl. Nieweler, 2006, S.182f und 186; vgl. auch Engelkamp, 1985, S.336f.

²⁰² Vgl. Nieweler, 2006, S.182f.

²⁰³ Vgl. Weis, 1987, zit. nach: Nieweler, 2006, S.28.

²⁰⁴ Vgl. dazu die Interviewaussagen im Kapitel 4.2.1. „Charakteristika der französischen Sprache“.

²⁰⁵ Vgl. Ringbom, 1987, S.33f.

²⁰⁶ Apeltauer, 2006, S.79.

²⁰⁷ Vgl. ebenda, S.82.

gen begünstigen und dadurch die Beherrschung der Fremdsprache auf hohem Niveau erschweren.²⁰⁸

Zur Anwendung dieser Theorien im Fremdsprachenunterricht bieten Roche und Nieweler eine Reihe an Lerntechniken zur Optimierung des Fremdsprachenerwerbs und des Vokabeleinprägens an, von denen ich hier einige anführen möchte.

- In der Anfangsphase des Fremdsprachenerwerbs können nicht alle Bedeutungen eines Wortes gelernt werden, da dies den Lerner überfordern würde. Somit muss der Wortschatz notwendigerweise auf den Grundwortschatz beschränkt werden. Durch diese Verkürzung fallen aber auch viele Nebenbedeutungen eines Begriffes weg, was bei der Verwendung in einem anderen Kontext zu Fehlern führen kann.²⁰⁹
- Es heißt, dass sinnvoll eingebettetes Lernen effektiver sei als abgekoppeltes. Dadurch wäre das Ordnen und Kategorisieren des Wortschatzes und dessen Darstellung in semantisch vernetzten Wortfeldern eine weitere nützliche Lernstrategie. Dazu gehört auch die Einbettung des Wortschatzes in authentische Handlungskontexte mit einer möglichst authentischen Kommunikationssituation. Wenn die Schüler/-innen einen Ausdruck für den eigenen Gebrauch abrufen und selbständig in Kontexte einbetten können, lässt sich auch die Nachhaltigkeit des Lernens steigern. Das Sprachhandeln und somit auch die Anwendung des Gelernten sind also laut Roche besonders wichtig beim Wortschatzlernen. Dazu gehören auch Wiederholungsphasen. Zyklisches Lernen mit neuen Aspekten oder steigendem Schwierigkeitsgrad bringen mehr Abwechslung in die Wiederholungsphasen. Wenn diese kleinere Einheiten darstellen, ist außerdem der Wiederholungsaufwand geringer.²¹⁰
- Nieweler empfiehlt hingegen das klassische, schriftliche Übertragen von Wörtern in ein Heft oder ähnliches. Die motorische Arbeit sei zwar zeitaufwändig, aber dennoch, durch die vertiefte Abspeicherung, sehr effektiv für das Einprägen von Vokabeln.²¹¹

²⁰⁸ Vgl. ebenda.

²⁰⁹ Vgl. Roche, 2013, S.84 und 90f.

²¹⁰ Vgl. ebenda.

²¹¹ Vgl. Nieweler, 2006, S.183f.

- Eine weitere sinnaktivierende Strategie wäre die simultane Aktivierung verschiedener Sinneskanäle, so dass Wörter z.B. durch Laute, Reime, Gesten, außersprachliche Informationen oder Bilder eingeprägt werden.²¹²
- Auch auf Internationalismen und Lehnwörter kann beim Wortschatzerwerb zurückgegriffen werden. Selbst Neologismen und Wortspiele können zur Anbindung an bekanntes genutzt werden, solange sie nicht das Behalten falscher Formen implizieren.²¹³

²¹² Vgl. Roche, 2013, S.90f.

²¹³ Vgl. Roche, 2013, S.90.

5.2.3. Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion

Einige Französischlehrer/-innen meinen, Lernersprache baue sich parallel zu einer curricular fixierten Grammatikprogression auf. Dennoch wurde von den interviewten Lehrkräften erwähnt, dass manche Lernende Jahre brauchen, bis sie z.B. die Personalpronomen oder den Teilungsartikel bei der eigenen Sprachanwendung richtig gebrauchen können.²¹⁴ Die Lehrkräfte begründen die Schwierigkeiten häufig durch fehlende Sprachlernbegabung und geringem Sprachgefühl, fehlender Motivation oder zu knappen Übungsphasen.²¹⁵ Sicherlich haben diese Faktoren einen erheblichen Einfluss auf das Sprachenlernen, dennoch kann die Lernersprache nicht immer von außen gelenkt werden, womit auch den Lehrkräften in manchen Aspekten die Hände gebunden sind. Diehl erwähnt die Einsichten aus der Zweitsprachenerwerbsforschung, die besagen, dass der Aufbau der Lernersprache internen (kognitiven) Gesetzmäßigkeiten unterliegt und sich daher auch nicht durch den Unterricht ändern bzw. beliebig von außen steuern lässt.²¹⁶ Durch die Überschaubarkeit im Vergleich zum Vokabular einer Sprache, vermittelt die Grammatik den Lernenden Sicherheit.²¹⁷ Dies hat sich auch in den Schüler/-inneninterviews bestätigt. Ein Grund, warum die gelernte Theorie nicht so einfach auf die eigene Sprachproduktion übertragbar ist, könnte Paradis gefunden haben. Er meint, dass sprachliches Material, das beiläufig angeeignet wurde im Gehirn anders gespeichert und verarbeitet werde als unter formellen Bedingungen wie z.B. in Übungen erarbeitetes Sprachwissen.²¹⁸

Für den Französischunterricht hat das die Konsequenz, dass sich Lehrer/-innen damit abfinden müssen, dass eine eingeübte Grammatikregel vielleicht nicht sofort normgerecht angewandt werden kann.²¹⁹ Dies könnte z.B. bei komplexeren Regeln mit großem Unterschied zum muttersprachlichen Pendant der Fall sein.²²⁰ Nieweler empfiehlt eine Reduktion der Grammatik auf oft anwendbare und merkgerechte Re-

²¹⁴ Auch meine befragten Schüler/-innen (die sich zum Teil schon im 6. Lernjahr befinden) bestätigten, noch Unsicherheiten in der Anwendung der Personalpronomen zu haben.

²¹⁵ Auch hierzu vgl. die Lehreraussagen zur Sprachbegabung im Kapitel 4.1.1. „Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen“.

²¹⁶ Vgl. Diehl, 2000, S.359.

²¹⁷ Vgl. Nieweler, 2006, S.190.

²¹⁸ Vgl. Paradis, 1985, S.16.

²¹⁹ Vgl. Diehl, 2000, S.359.

²²⁰ Vgl. Reinfried 1999, S.103f.

geln, autonome Wiederholungsphasen und setzt auf die immanente Wiederholung in den Lehrwerken, „im Einklang mit Spiralcurricula“.²²¹

5.2.4. Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck

Sowohl die befragten Lehrer/-innen, als auch die Schüler/-innen hatten Schwierigkeiten beim Umsetzen eines Gedankens vom Deutschen ins Französische. Auch in der Fachliteratur wird dieses Problem erkannt und damit begründet, dass Sprachenlerner ihre Erstsprache als Orientierung in der Fremdsprache benutzen und annehmen, dass die neue Sprache ähnlich wie die bereits gelernten funktioniere.

„Sie folgen ihren sprachlichen Gewohnheiten und greifen dabei auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, die sie während des Spracherwerbs entwickelt haben.“²²²

Ergeben sich durch die Übertragung korrekte Formen in der Zielsprache, wird dies positiver Transfer genannt. Kommt es bei der Übertragung zu Fehlern, wird dies als negativen Transfer oder Interferenz bezeichnet.²²³ Fehler im Ausdruck sind für Sprachenlerner jedoch ganz natürlich. Aus linguistischen Untersuchungen zur Entwicklung der Lernersprache ging hervor, dass der Erwerb einer Fremdsprache ein komplexer Prozess in Phasen ist und die Lernersprache variabel und instabil ist. Da die Beherrschung des deklarativen und prozeduralen Wissens in der Zielsprache noch nicht gefestigt ist, ist das Wissen in der Lernersprache auch viel anfälliger für kurze Ausfälle des Gedächtnisses als in der Muttersprache.²²⁴ Indem der Gebrauch der Lernersprache auf der Verinnerlichung von Sprachregeln beruht, ist sie dennoch ein sehr systematisches Konstrukt, trotz der großen Lücken in der Anwendung der Regeln, wenn man diese etwa mit der Anwendung eines Muttersprachlers vergleicht.

²²¹ Vgl. Nieweler, 2006, S.25.

²²² Apeltauer, 2006, S.78.

²²³ Vgl. ebenda, S.83.

²²⁴ Vgl. Vogel, 1990, zit. nach: Nieweler, 2006, S.24.

Besonders zu Beginn des Fremdsprachenlernens hat die Muttersprache einen großen Einfluss auf die zu erlernende Sprache.

„In der Anfangszeit kann man beobachten, wie Elemente und Strukturen der Erstsprache oft einfach übertragen (Transferstrategie), d.h. Wörter der Erstsprache in Äußerungen der Zweitsprache eingebaut werden, um lexikalische Lücken zu überbrücken. Ähnliches gilt für bestimmte syntaktische Konstruktionen oder für die Produktion bestimmter Laute oder Lautkombinationen.“²²⁵

Diese Strategien zur Überbrückung von Verständigungsschwierigkeiten werden Kommunikationsstrategien genannt.²²⁶ Mit Fortschreiten des Sprachlernprozesses wird der Einfluss der Muttersprache kleiner, indem neue Ausdrücke in der Zielsprache gefunden werden und sich Lerner weniger an der Erstsprache orientieren. Es wird sukzessive ein eigenes Regelsystem für die neue Sprache gefunden bzw. aufgebaut, sodass die Lerner nicht mehr auf wortwörtliche Übersetzungen angewiesen sind und die Fremdsprache klar von der Muttersprache getrennt wird. Es bildet sich eine Zwischensprache, die auch Interimssprache (oder eben Lernersprache) genannt wird.²²⁷ Von 1:1-Übersetzungen war auch während der Interviews die Rede. Viele Lehrer/-innen beklagten deren Vorkommen, während die Schüler/-innen von den Schwierigkeiten vom korrekten Übersetzen eines Gedankens berichten. Für Roche scheint dies ein ganz normales Problem bei fremdsprachlichen Übersetzungen zu sein.

„Das liegt vor allem daran, dass Übersetzungen nicht das gesamte Bedeutungsspektrum von Begriffen abdecken können: Bei der Übertragung in eine andere Sprache gehen wichtige Bedeutungselemente verloren. Außerdem fehlt die sprachliche und kulturelle Anbindung an die Ausgangssprache.“²²⁸

Um diese Schwierigkeiten zu vermeiden, richten sich Wörterbücher, Glossare (z.B. von Schulbüchern) und meist auch der Wortschatz des Französischunterrichts nach der Grundbedeutung eines Wortes.²²⁹ Auch im Französischunterricht können nicht alle Bedeutungen eines Ausdrucks vermittelt werden, was eine Auswahl auf einen Grundwortschatz notwendig macht. Infolge der Verkürzung auf Grundbedeutungen

²²⁵ Apeltauer, 2006, S.99.

²²⁶ Vgl. ebenda.

²²⁷ Vgl. Nieweler, 2006, S.24 und John-Steiner, 1985, S.363ff, zit. nach: Apeltauer, 2006, S.99.

²²⁸ Roche, 2013, S.82.

²²⁹ Vgl. ebenda, S.82.

fallen zwangsläufig viele Nebenbedeutungen von Wörtern weg, wodurch Kontextfehler durch die falsche Übertragung von Ausdrücken entstehen.²³⁰

Um Übersetzungsprobleme aus den Weg zu räumen, sei vor allem die Vermittlung des sprachkulturellen Kontextes zum Grundwortschatz wichtig, ohne den es zwangsläufig zu Fehlern in der Bedeutungsübertragung kommt.

„Kontextfreie Grundbedeutungen gibt es nicht. Wenn Wörter kontextfrei gelernt werden, sind Übertragungs- und Einbettungsfehler unvermeidbar.“²³¹

Aus diesem Grund sei es besonders wichtig, durch das Gegenüberstellen und Vergleichen von Mutter- und Fremdsprache, an das bereits bestehende Wissen der Schüler/-innen anzuknüpfen, damit die Schüler/-innen im Laufe des Sprachenlernens ein Gefühl für die sprachlichen Unterschiede entwickeln können.²³²

5.2.4.1. Exkurs: Übersetzen von Fachsprache

Entgegen der verbreiteten Annahmen gab es bezüglich der Fachsprache, die in den berufsbildenden höheren Schulen in den Französischunterricht einfließt, von den befragten Personen keine Schwierigkeiten. Auch die Fachliteratur bestätigt diese Aussagen. Im Vergleich zu den allgemeinsprachlichen Übersetzungsproblemen sind Fachsprachen aufgrund ihrer inhaltlichen Dichte und begrifflichen Standardisierung meist leichter verständlich. Dies funktioniert meist auch, wenn nur ein kleiner Teil der Fremdsprache verstanden wird, vorausgesetzt der Lerner besitzt ein bestimmtes Sachwissen in dem Fachbereich. Somit wären Fachsprachen sogar für den Anfängerunterricht geeignet.²³³

²³⁰ Vgl. ebenda, S.84.

²³¹ Roche, 2013, S.85.

²³² Vgl. ebenda, S.261f.

²³³ Vgl. ebenda, S.164f.

5.2.5. Die Verben und ihre Formen

Auch zu den von Lehrkräften und Schüler/-innen erwähnten Schwierigkeiten bei den Verbformen und –zeiten und deren Übersetzungsproblemen wurde in der Fachliteratur zum Beispiel von Nieweler erkannt.

„Eine noch größere Rolle dürfte ein kognitives Vorgehen dann spielen, wenn strukturelle Parallelen zwischen den beiden Sprachen (z.B. bei den Vergangenheitstempora *passé composé* und *imparfait* im Gegensatz zu Perfekt und Imperfekt im Deutschen) Unterschiede verschleiern: Einem stilistischen Unterschied im Deutschen steht im Französischen ein funktionaler [...] und bisweilen semantischer Unterschied gegenüber [...].“²³⁴

Demnach sollte im Französischunterricht bei solchen Gebieten verstärkt auf die semantischen und funktionalen Unterschiede eingegangen werden.

²³⁴ Nieweler, 2006, S.197.

5.2.6. Schreiben

Die Schwierigkeiten bei Textproduktionen liegen in der Vielfalt der erforderlichen Teilbereiche des Französischen: angefangen beim Vokabular und der Orthographie über die Syntax eines Satzes bis hin zur Textkohärenz.²³⁵ Beim Verfassen eines Textes sind jedoch noch mehr Faktoren und Sprachprozesse aktiv, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind. Beim Schreiben spielen auch Sprachproduktions- und Verstehensprozesse eine wichtige Rolle. Roche spricht hierzu vom „inneren Sprechen, das der eigentlichen Verschriftlichung vorangeht und daher mehr sprachliche Aktivitäten verlangt, als die Zeichen an der Oberfläche vermuten lassen.“²³⁶ Aber auch auf der Lehrer/-innenseite gibt es Herausforderungen, wenn es um die Korrektur von Schreibaufgaben geht. Hierbei stellt der Umgang mit Fehlern, der an anderer Stelle genauer besprochen wird, eine zentrale Rolle dar. Die Lernenden sollten nach Nieweler in der Anwendung bereits Erlernten motiviert werden. Die Lehrkräfte sollten dabei als Lernberater zur Seite stehen, indem sie den Schüler/-innen Formulierungshilfen und Fehlervermeidungsstrategien anbieten.²³⁷

Der entscheidende Vorteil von Textproduktionen, den auch einige der befragten Schüler/-innen genannt haben, ist jedoch die zur Verfügung stehende Zeit und die dadurch ermöglichten Überarbeitungsdurchgänge, die eine bessere Kontrolle der Sprachrichtigkeit ermöglichen. Durch die bessere Möglichkeit der sprachlichen Planung hat auch die Lehrkraft mehr Zeit gezielte didaktische Hilfestellungen zur besseren Schreibproduktion zu leisten.²³⁸ Solche Hilfestellungen können auch grundlegende Schreibtechniken sein, wie eine Übersicht über die formalen Besonderheiten verschiedener Textsorten. Roche empfiehlt außerdem die Erstellung einer Liste mit thematisch sortierten Redewendungen.²³⁹ Aber auch die Textkohärenz und die formale und inhaltliche Gliederung von Texten kann gelernt werden, um Abschnitte gedanklich und argumentativ verknüpfen zu können.²⁴⁰ Eine weitere Strategie, die Unsicherheiten oder Vokabellücken beseitigen kann, sind Umschreibungen oder das

²³⁵ Vgl. auch Nieweler, 2006, S.123.

²³⁶ Roche, 2013, S.235.

²³⁷ Vgl. Nieweler, 2006, S.125.

²³⁸ Vgl. ebenda, S.123 und Roche, 2013, S.235.

²³⁹ Vgl. dazu auch die Aussagen von Frau Mag. M. und A., die in ihren Klassen solche Listen führen (Transkription im Anhang).

²⁴⁰ Vgl. dazu die Aussagen von Frau Mag. S., der die oftmals fehlende Textkohärenz in Schülertexten auffiel (Transkription im Anhang).

Suchen nach vereinfachten Ausdrücken.²⁴¹ Dies könnte außerdem beim Umlegen eines Gedankens aufs Französische eine große Hilfe darstellen.²⁴²

5.2.7. Sprechen

Im Sprachunterricht ist bei der Beurteilung von Sprechleistungen vor allem die Phonetik von großer Bedeutung, da sie ausschlaggebend für den Erfolg oder das Fehlschlagen einer Kommunikation ist. Aus diesem Grund ist es im Fremdsprachenunterricht auch notwendig, die Aussprache gezielt zu üben.²⁴³ Einige der interviewten Schüler/-innen meinten zu ihren Französischkenntnissen, dass sie mehr verstehen als sprechen und dies die schwierigste Kompetenz sei. Auch in der fachdidaktischen Literatur wird das Sprechen als komplexer Prozess beschrieben:

„Zum Sprechen gehören verschiedene mentale Prozesse: das Planen dessen, was man sagen möchte, das Formulieren, das Aussprechen sowie das Darstellen des zu Sagenden.“²⁴⁴

„[...] die Sprachproduktion ist ein komplexer Vorgang, der die gleichzeitige Anwendung von Phonetik, Lexik, Grammatik und Kommunikationsstrategien erfordert.“²⁴⁵

Zum Spracherwerb ist in der Fachliteratur außerdem zu lesen, dass Kinder die Aussprache und Intonation einer Sprache schneller und problemloser lernen können als ältere Lerner.²⁴⁶ Auch Singleton bestätigte diese Annahme, dass die korrekte Intonation ab dem elften Lebensjahr nicht mehr ohne Schwierigkeiten zu erlernen sei, das Erlernen der korrekten Artikulation sei aber dennoch auch später noch möglich.²⁴⁷ Da die Aussprache aber auch Ausdruck der eigenen Identität ist, hat Sprachenlernen auch mit Identitätsentwicklung zu tun. Durch die Imitation einer fremden Sprache, die

²⁴¹ Roche, 2013, S.239.

²⁴² Vgl. dazu das Kapitel 5.2.4. „Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck“.

²⁴³ Vgl. Champagne-Muzar/Bourdages, 1998, S.25, zit. nach: Nieweler, 2006, S.269.

²⁴⁴ Fäcke, 2010, S.122.

²⁴⁵ Nieweler, 2006, S. 119.

²⁴⁶ Vgl. Apeltauer, 2006, S.71; zum Lernalter siehe auch Kapitel 5.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

²⁴⁷ Vgl. Singleton 1989, S.89 und Apeltauer, 2006, S.73.

(noch) nicht Teil der eigenen Identität ist, kommt es zwangsläufig zu einer temporären Selbstverfremdung. Kinder, die noch in den Anfängen ihrer Identitätsentwicklung stecken, haben dabei weniger Schwierigkeiten, wodurch sie sich die Aussprache einer Fremdsprache leichter aneignen können.²⁴⁸ Roche spricht in diesem Zusammenhang von einem eingeschränkten Variationskanal durch das fossilisierte Lautinventar der Muttersprache. In den ersten Lebensmonaten vollzieht sich eine Selektion des Lautinventars für die Muttersprache. Mit den Jahren verfestigen sich unsere Ausspracheroutinen, sodass der Zugang zu einer neuen Sprache bzw. Aussprache eingeschränkt werden kann.²⁴⁹

„Ist das Inventar erst einmal fest eingefahren (fossilisiert), kann dadurch unter Umständen das akkurate Erlernen des Lautinventars einer fremden Sprache behindert werden.“²⁵⁰

Für das Fremdsprachenlernen spielt neben den Entwicklungsvorgängen im Großhirn auch das „limbische System“ (das Zwischenhirn) eine zentrale Rolle. Es ist für Emotionen und Affekte zuständig und beeinflusst außerdem die Sprechflüssigkeit und Aufmerksamkeitsspanne des Lernalters.²⁵¹ Daher ist Apeltauer der Meinung:

„Sprachlernprozesse sollten limbisch fundiert sein, d.h., die Lerner sollten wirklich etwas mitteilen wollen und mit dem Mitzuteilenden auch möglichst positive Gefühle verbinden.“²⁵²

Schwieriger gestaltet sich diese limbische Fundierung jedoch bei Problemen in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/-in, wie z.B. bei den interviewten Schülern/-innen Lea und Matthias.²⁵³ Würde dies nun bedeuten, dass diese Schüler/-innen deshalb weniger Chancen auf erfolgreiches Sprachenlernen hätten?

Um Schwierigkeiten bei der mündlichen Sprachproduktion verringern zu können, sind möglichst viele Übungen zur Sprachverwendung notwendig. Nieweler kritisiert hierzu das mangelnde Training der Sprechfertigkeit im Französischunterricht, trotz Wichtigkeit in der Kommunikation:

²⁴⁸ Vgl. Schumann, 1986, S.385ff.

²⁴⁹ Vgl. Roche, 2013, S.43; vgl. zu dem Thema auch das Kapitel 5.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

²⁵⁰ Roche, 2013, S.43.

²⁵¹ Vgl. Apeltauer, 2006, S.70.

²⁵² Apeltauer, 2006, S.70.

²⁵³ Vgl. dazu die Leas Aussagen zur Lehrkraft im Kapitel 4.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“.

„[...] dabei hängen Erfolg oder Misserfolg eines Gesprächsaktes nicht selten von der korrekten Aussprache ab. Gerade die Nasalvokale, die Unterscheidung von offenen und geschlossenen Vokalen (de – des, le – les) und eine angemessene Rhythmisierung der Sätze bilden Klippen im Anfangsunterricht.“²⁵⁴

Bereits im Anfangsunterricht sollte schrittweise zum freien Sprechen hingeführt werden. Dabei spielt die kontrastive Behandlung des deutschen und des französischen Phonemsystems eine wesentliche Rolle. Zur Sensibilisierung ähnlich klingender Laute oder Homonymien eignen sich diskriminatorische Aufgaben. Ferner sollte bei Homonymien auf den semantischen Kontext hingewiesen werden, wodurch klar wird, dass Sprechübungen nicht zusammenhanglos, also ohne kommunikativen Kontext durchgeführt werden sollten.²⁵⁵ Auch Roche beanstandet am Sprachunterricht in der Schule die Vernachlässigung wesentlicher Schritte der Sprachproduktion, vor allem in der Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation, die aber für die Sprachverarbeitung wesentlich seien.

„Im Mittelpunkt steht der Aufbau des grammatischen Monitors, und zwar als System, das relativ unabhängig von den pragmatischen und funktionalen Bezügen der Grammatik und der Kommunikation existiert. Informationsaufnahme im richtigen Leben erfolgt aber gerade durch die Einbettung in bestehende Beziehungsgeflechte, wobei den Sprecher der Inhalt mehr interessiert als die Form.“²⁵⁶

Ferner bekrittelt Roche am Fremdsprachenunterricht Ausrichtung nach abstrakten grammatikalischen Normen und das damit einhergehende außer Acht lassen, dass Sprachen in verschiedenen situativen Kontexten veränderlich sind. (Zur Veranschaulichung forderte Roche seine Leser auf, eigene Sprachäußerungen in ihrer Muttersprache zu beobachten.)

„[Sie werden] selbst überrascht sein, wie einfach und häufig unvollständig eigene Äußerungen sind. [...] Überraschen werden Sie vermutlich auch die zahlreichen Abbrüche, Neuansätze und Versprecher, die aber typisch sind für die gesprochene Sprache. Fairerweise müssten dann auch authentische Lerneräußerungen an einer solchen Norm gemessen werden.“²⁵⁷

²⁵⁴ Nieweler, 2006, S. 119; vgl. dazu auch das Kapitel 5.3.4. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

²⁵⁵ Vgl. Nieweler, 2006, S.119.

²⁵⁶ Roche, 2013, S.74f.

²⁵⁷ ebenda, S.108.

Perfektes Französisch darf in der gesprochenen Sprache daher auch nicht von Muttersprachlern erwartet werden und noch weniger von Fremdsprachenlernern. Kommunikation kann demnach auch mit unvollständigen oder falschen Sprachformen gelingen.

„Wenn der kommunikative Zweck der Umsetzung einer Handlung oder des Erreichen eines Ziels das Wichtigste ist, dann spielt die aktuelle Realisierung durch bestimmte grammatische Strukturen eine untergeordnete Rolle.“²⁵⁸

Zur Stärkung der mündlichen Kommunikation im Unterricht eignen sich z.B. situativ vorgegebene oder selbst erstellte Dialoge. Spezielle Formen des Kommunikationstrainings (wie z.B. Fischbowl, Partnerquiz, Fantasiegeschichte, Metapher-Assoziationen, Infomarkt u.v.m.) lassen sich bei Klippert finden.²⁵⁹ Damit der Kommunikationsfluss während eines Gesprächs nicht behindert oder unterbrochen wird, empfiehlt Roche Ausweichstrategien zu vermitteln, damit den Lernern über lexikalische Lücken hinweggeholfen werden kann. Füllwörter verschaffen eine Denkpause und geben dem Sprecher Zeit, nach einem geeigneten Ausdruck zu suchen. Im Gespräch kann aber auch der Gesprächspartner helfen.²⁶⁰ Da die Schüler/-innen außerhalb des Französischunterrichts in ihrem Alltag meist keine Möglichkeit haben mit Muttersprachlern auf Französisch zu sprechen, sollte die Lehrperson Alternativen anbieten. Die elektronischen und sozial-kommunikativen Medien schaffen dabei große Abhilfe. So ist es z.B. durch Lernprogramme möglich, das selbst Gesprochene aufzunehmen und mit Musterbeispielen zu vergleichen. Soziale Medien wie z.B. Skype, Facebook oder Voice-Chat bieten weitere Möglichkeiten der muttersprachlichen Kommunikation.²⁶¹

Abschließend sei aber noch gesagt, dass die korrekte Aussprache nur einen Teil einer erfolgreichen Kommunikation ausmacht.

„Auch wenn Aussprache und Intonation vielleicht die auffälligste Ebene von Sprachen repräsentieren („Akzent“), haben sie nicht immer die größte Bedeutung für das Gelingen der Kommunikation.“²⁶²

²⁵⁸ ebenda, S.198.

²⁵⁹ Vgl. Klippert, 2002.

²⁶⁰ Vgl. Roche, 2013, S.90f und 241.

²⁶¹ Vgl. ebenda, S.240f.

²⁶² ebenda, S.200.

5.2.8. Verständnisprobleme beim Hörverstehen

In den Interviews kamen des Öfteren Verständnisprobleme bei der mündlichen Rezeption zur Sprache. Bevor ich mich den damit verbundenen Problemen widme, soll zunächst der Vorgang des Hörverstehens in seinen wesentlichsten Punkten dargestellt werden.

Beim Hörverstehen geht es vorerst um das Erkennen von bedeutungstragenden Einheiten. Zunächst werden Laute, Tonhöhen und Pausen registriert, die in kleinere Lauteinheiten gruppiert werden. Danach werden diesen Einheiten Bedeutungen zugewiesen, indem Cluster (Lautverbindungen) erzeugt werden, für die, durch Abgleichen mit dem mentalen Lexikon, passende Sinneinheiten gesucht werden. Im Anschluss wird versucht aus den Informationen bzw. den Lauteinheiten Sinn zu konstruieren, indem sinntragende Zusammenhänge zusammengefügt und in bestehende Wissensstrukturen integriert werden.²⁶³ Dem ist hinzuzufügen, dass das Gehörte meist sprachlich unvollständig ist und daher der Hörer zur Entschlüsselung/Decodierung einer Botschaft aktiv mitarbeiten bzw. mitverstehen muss.

„Hören und Lesen sind also keine passiven oder rezeptiven Vorgänge, sondern setzen im Gegenteil eine äußerst aktive Tätigkeit des Gehirns voraus, auch wenn sich diese nicht immer unmittelbar produktiv äußert.“²⁶⁴

Beim Verstehen entsteht automatisch eine Vorstellung oder Annahmen, wie die Nachricht fortgesetzt werden könnte, bevor diese noch beendet bzw. ausgesprochen wurde.²⁶⁵ Laut Kognitionstheorie sei der Verstehensvorgang sogar interaktiv: „Beim Hören oder Lesen von Texten werden permanent bereits vorhandene Wissensstrukturen des Lernalers mit den Daten des Textes ‚abgeglichen‘.“²⁶⁶ Das Verstehen ist demnach ein Prozess zur Konstruktion von Bedeutung, der bei jedem Menschen individuell abläuft. Überdies müssen sich die Lehrkräfte eingestehen, dass sie nicht die Gedanken der Schüler nachvollziehen können und somit nur Rückschlüsse auf das Verstehen aufgrund von äußeren Reaktionen wie ihr Verhalten ziehen können.

²⁶³ Vgl. Roche, 2013, S.70ff und Nieweler, 2006, S.111.

²⁶⁴ Roche, 2013, S.189.

²⁶⁵ Vgl. Roche, 2013, S.189.

²⁶⁶ Wolff, 1990, zit. nach: Nieweler, 2006, S.107.

„Das Hörverstehen selbst ist nicht direkt beobachtbar und kann nur durch Rückschlüsse aus dem Verhalten der Schülerinnen und Schüler rekonstruiert werden.“²⁶⁷

Was aus den geführten Interviews und den geäußerten Kommentaren zu erkennen ist, sind jedoch das persönliche Empfinden und die Einstellung der Lerner zum Hörverstehen. So kam z.B. zur Sprache, dass es häufig Aufgrund der Sprechgeschwindigkeit oder undeutlichen Aussprache zu Verständnisproblemen komme. Auch in der Fachliteratur werden ähnliche Schwierigkeiten beim Hörverstehen angeführt. Eine besondere Herausforderungen ist hierbei das schon erwähnte Sprechtempo, das, im Vergleich dazu, beim Lesen vom Lerner selbst bestimmt werden kann. Durch das Mündliche, das naturgemäß flüchtiger ist als das geschriebene Wort, und durch den konstanten Lautfluss wird die Rezeption um einiges schwieriger als in der schriftlichen Rezeption (z.B. beim Lesen).²⁶⁸ Darüber hinaus kann auch die den Lernern noch unvertraute Prosodie (z.B. Akzente oder Intonation) und ungewohnte Lautkombinationen im Gegensatz zur Muttersprache Schwierigkeiten bereiten.²⁶⁹ Dennoch gehört der Variantenreichtum zu lebendigen Sprachen dazu und sollte vor den Schüler/-innen nicht verborgen werden. Aus diesem Grund sollte die Vermittlung dieser Authentizität ein wichtiges Anliegen des Sprachunterrichts sein.

„Wenn Authentizität im Unterricht ein Ziel ist, muss zwischen den Bedingungen der Zielsprache und den jeweiligen Möglichkeiten des Lerners mit viel Fingerspitzengefühl und Kenntnis der zielsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten vermittelt werden.“²⁷⁰

Dazu eignen sich besonders authentische Materialien mit reduzierter Komplexität, angepasst an das Sprachniveau der Schüler/-innen.²⁷¹ Da die aktuellen Unterrichtsmaterialien zum Hörverstehen von Muttersprachlern in meist authentischer Sprechgeschwindigkeit aufgezeichnet werden, im Unterricht jedoch meist langsamer gesprochen wird, kann den Schüler/-innen das authentische Sprechtempo zu schnell erscheinen.²⁷² Im Vergleich zur Muttersprache sei dies jedoch nicht zutreffend.

²⁶⁷ Fäcke, 2010, S.239.

²⁶⁸ Vgl. Nieweler, 2006, S.111 und Roche, 2013, S.233; vgl. dazu auch die Schüleraussagen im Kapitel 4.2.6.5. „Verständnisprobleme beim Hörverstehen“.

²⁶⁹ Vgl. Nieweler, 2006, S.111.

²⁷⁰ Roche, 2013, S.172.

²⁷¹ Vgl. ebenda, S.172.

²⁷² Vgl. dazu die Schüleraussagen im Kapitel 4.2.6.5. „Verständnisprobleme beim Hörverstehen“.

„Ein weiterer Faktor könnte die Schüler beruhigen: Auch in der Muttersprache wird nicht ‚alles‘ verstanden. [...] Hörverstehen ist also immer ein Teilverstehen, immer selektiv. Auch die Tatsache, dass stets eine mehr oder weniger große Anzahl von lexikalischen und grammatischen Strukturen den Lernern unbekannt ist, gehört zum Normalfall dieser Übungsformen.“²⁷³

An diese Situation müssen sich die Sprachenlerner jedoch erst gewöhnen. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung die Schüler/-innen entsprechend darauf vorzubereiten, um diese Aufgaben besser bewältigen zu können. Für Solmecke ist dafür ein ganzheitlicher Zugang zum Sprachenlernen notwendig.

„Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es also sein, die Lernenden von dem Versuch, Wort zu Wort verstehen zu wollen, wegzuführen und zur Konzentration auf das Wesentliche sowie zum ganzheitlichen Verstehen zu führen.“²⁷⁴

Um die Hemmnisse der Lerner beim Hörverstehen beseitigen zu können, sollte demnach, besonders im Anfangsunterricht, das „additive Wort-für-Wort-Verstehen-Wollen“ unterbunden werden, da dies zur Überlastung der Schüler/-innen und in letzter Konsequenz zum Zusammenbrechen des Hörverstehens führen kann.²⁷⁵ Um dies zu vermeiden sei ein ganzheitlicher Zugang von Bedeutung, beginnend mit dem Globalverstehen, das, darauf aufbauend, zum Detailverstehen führen kann. Die Lerner sollten folglich dahingehend trainiert werden, dass kleine Lücken beim Verstehen nicht zwangsläufig zum Abbruch des Verstehensvorgangs führen. In der fachdidaktischen Literatur sind dazu eine Vielzahl an Hörverständnisstrategien und –techniken zu finden. Zur Vorbereitung der Schüler/-innen auf Hörverständnisübungen ist eine Vorentlastung („*activités avant l’écoute*“) besonders sinnvoll.²⁷⁶ Roche empfiehlt als Hilfestellung das verlangsamte Sprechen oder die Betonung wichtiger Elemente.²⁷⁷ Dies stehe aber im Widerspruch zu Niewelers Meinung und den Interviewaussagen der Schüler, die die verlangsamte Sprechweise im Unterricht kritisierten, da sie aufgrund dessen Probleme beim Verstehen authentischer Sprecher haben. Eine weit- aus sinnvollere Unterstützung könnte den Schüler/-innen durch deutlich erkennbare Intonationsmuster des Sprechers (z.B. durch eine deutlich steigende Intonation bei

²⁷³ Nieweler, 2006, S.111f.

²⁷⁴ Solmecke, 2003, S.8.

²⁷⁵ Vgl. dazu auch das Kapitel 5.1.4. „Allgemeine Hemmungen und Unsicherheiten“.

²⁷⁶ Vgl. Nieweler, 2006, S.112.

²⁷⁷ Vgl. Roche, 2013, S.233.

der Fragemarkierung) oder durch Prosodie gegeben werden. Gerade im Anfangsunterricht helfen nonverbale Elemente den Lernern Aussagen leichter zu erfassen und Rückschlüsse auf die Bedeutung von Äußerungen ziehen zu können.²⁷⁸ Durch das Heranziehen von visuellen Parallelinformationen (z.B. Bilder) oder die Verschriftlichung von Lauten (z.B. Begleittexte) kann das Verständnis und Erfassen von Informationen ebenfalls erleichtert werden.²⁷⁹

²⁷⁸ Vgl. ebenda, S.234 und Apeltauer, 2010, S.69.

²⁷⁹ Vgl. ebenda, S.233f.

5.3. Faktoren der Unterrichtssituation

5.3.1. Die Lerngruppe

Von den befragten Schülern/-innen kam sowohl Unterforderung als auch Überforderung durch die heterogene Schulklasse zur Sprache, durch die sie sich beim Sprachenlernen gebremst fühlen. Dies scheint jedoch ein offenkundiges Problem zu sein, mit dem sich Lehrer/-innen und Schüler/-innen wohl abzufinden haben.

„Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich innerhalb jeder Lerngruppe und jeder Schulklasse in ihrem Lerntempo, in ihren Interessen, in Ausdauer, in den Lernstrategien, in Lern- und Wahrnehmungstypen, in Fähigkeiten, Begabungen, Vorkenntnissen, d.h. in allen unterrichtsrelevanten Lernvoraussetzungen.“²⁸⁰

Es ist daher nicht verwunderlich, dass diese Probleme im Unterricht verursachen kann. Diese heterogenen Lerngruppen haben auch unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die nach einer Differenzierung der Methoden und Sozialformen verlangen.²⁸¹ An Unterrichtsmethoden und Sozialformen gibt es unzählige (eine schöne Auswahl ist bei Meyer zu finden²⁸²). Im Gegensatz zu den Aussagen der geführten Interviews fasste Hattie in Meta-Analysen mehr als 300 Studien zur leistungsdifferenzierten Klassenbildung zusammen, dass heterogene Gruppen nur einen geringen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler/-innen habe.²⁸³

„[...] es wird sehr viel Zeit dafür aufgebracht, über Fragen der Schulstruktur zu debattieren: die Größe der Schule, die Klassengrößen, leistungsdifferenzierte Klassenbildung und die Finanzen – obwohl diese Dinge zu den am wenigsten wirksamen Einflüssen auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler gehören.“²⁸⁴

Kleinere Klassen hätten sicherlich Auswirkungen auf die Arbeitsbedingungen im Unterricht, die sich wiederum auf das Lernen auswirken können (oder auch nicht).²⁸⁵

²⁸⁰ Meister 2000, S.13.

²⁸¹ Vgl. Nieweler, 2006, S.10.

²⁸² Für nähere Informationen zum Thema Unterrichtsmethoden siehe Meyer, 2010, S.74ff.

²⁸³ Vgl. Hattie, 2015, S.107.

²⁸⁴ ebenda, S.127.

²⁸⁵ Vgl. ebenda, S.127.

Dennoch scheint eine bloße Verringerung der Klassengröße wenig am Lernerfolg der Schüler/-innen zu ändern. Der Grund dafür ist, ...

„dass Lehrpersonen kleinerer Klassen dieselben Lehrmethoden wie die Lehrpersonen großer Klassen verwenden und dass sie damit die Chancen, die sich ihnen durch die geringe Zahl von Lernenden bieten, ungenutzt lassen (Finn, 2002).“²⁸⁶

Die stärksten Einflussfaktoren betreffen hingegen den sozialen Aspekt der Schule: das Klassenklima, die Einflüsse der Peergroup und die Verminderung von Störungen im Unterricht.²⁸⁷ Der scheinbar wichtigste Effekt, der in den Meta-Analysen festgestellt wurde, sei aber der Klassenzusammenhalt, der generell die Grundlage eines positiven Klassenklimas bildet, und das „Gefühl, dass alle (Lehrperson und Lernende) gemeinsam daran arbeiten um positive Lernerfolge zu erzielen.“²⁸⁸ Die wichtigsten Ziele für ein optimales Lernklima im Unterricht sind für Hattie daher positive interpersonelle Beziehungen und soziale Unterstützung.²⁸⁹

²⁸⁶ Finn, 2002, zit. nach: Hattie, 2015, S.103.

²⁸⁷ Vgl. Hattie, 2015, S.128.

²⁸⁸ Hattie, 2015, S.123.

²⁸⁹ Vgl. ebenda, S.123; vgl. dazu auch die Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung in den Kapiteln 4.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“ und 5.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“.

5.3.2. Der Unterricht und die Lehrkraft

Die Inhalte des Lehrangebots im Französischunterricht werden normalerweise durch Lehrpläne und Lehrpersonen vorgegeben. Durch die eingeführte standardisierte und zentralisierte Reife- und Diplomprüfung scheinen die Vorgaben noch strikter zu sein, sodass auch die Lehrkräfte an bestimmte Vorgaben gebunden sind und die Themen weniger individuell auf ihre Klassen abstimmen können. Aber auch die Lehr- und Bildungspläne sind grundsätzlich bemüht, eine vernünftige Auswahl zu treffen, die den Schüler/-innen auch außerhalb des Unterrichts zugutekommen kann. Nichtsdestotrotz kann diese Auswahl nicht auf die Interessen jedes einzelnen Lernenden zugeschnitten sein.²⁹⁰ Dies muss jedoch noch lange keinen monotonen Unterricht bedeuten. Was die Unterrichtsstruktur betrifft, liefert Roche eine gute Idee als Maßnahme für einen abwechslungsreichen Unterricht. Er empfiehlt Lehrkräften bei der Unterrichtsplanung das Grundprinzip der 7-Minuten-Einheiten einzuhalten, da die Aufmerksamkeit der Lernenden nach sieben Minuten stark nachlasse und eine Aktivität aus diesem Grund nicht länger als sieben Minuten dauern solle. Somit ergeben sich für eine Unterrichtsstunde von 50 Minuten sieben Unterrichtsphasen. Dadurch wirke der Unterricht für Lernende und Lehrende kurzweiliger und effizienter, da auch komplexere Aufgaben durch die Unterteilung in kleinere Teilaufgaben besser bewältigt werden können.²⁹¹ Für die Unterrichtspraxis bietet Roche an, Aktivitäten in kleinere Einheiten zu unterteilen.

„In den Anfangs- und Endphasen einer Lernaktivität ist die Aufmerksamkeit höher und damit die Behaltensleistung besser. Dazwischen fällt sie graduell ab. Hilfreich sind daher kürzere Aktivitäten und sinnvolle Abwechslung.“²⁹²

Auch der Wortschatz lasse sich durch abwechslungsreiche Lernaktivitäten, wie z.B. verschiedene Themen und Textsorten, die Abwechslung der Fertigkeitsbereiche (lesen, schreiben, hören, sprechen) und Arbeitsformen, besser lehren und lernen.²⁹³ Es scheint sich demnach für beide Seiten zu lohnen, wenn Lehrkräfte mehr Aufwand in die Variation der Unterrichtsplanung stecken.

²⁹⁰ Vgl. Boeckmann, 2010, S.33.

²⁹¹ Vgl. Roche, 2013, S.63f.

²⁹² ebenda, S.90f.

²⁹³ Vgl. Roche, 2013, S.90f.

In den Schülerinterviews wurde auch die teilweise problematische Lehrer-Schüler-Beziehung thematisiert.²⁹⁴ Wie fatal die Auswirkungen eines schlechten Verhältnisses mit der Lehrkraft für die Schüler/-innen sein können, wird bei Hattie von Sanders und Rivers geschildert.

„Ineffektive Lehrpersonen sind für alle Lernenden in der Klasse ineffektiv und es gibt wenig Hinweise für einen kompensierenden Effekt durch effektive Lehrpersonen in späteren Klassen.“²⁹⁵

Aus diesem Grund ist es auch wichtig, präventiv zu arbeiten und gute, effektive Lehrkräfte auszubilden. Nun stellt sich die Frage, was gute Lehrpersonen ausmacht. Diese Frage ist auch durch die Menge an angeführten Merkmalen in der Fachliteratur nicht eindeutig zu beantworten. Roche, Nieweler und Hattie führen z.B. lange Listen mit Attributen einer guten Lehrkraft an.²⁹⁶

„Qualitativ gute Lehrpersonen sind – gemäß der Bewertung durch die Studierenden – solche, die herausfordern, die hohe Erwartungen haben, die zum Studium des Fachs ermuntern.“²⁹⁷

Empirische Untersuchungen erforschten das Verhältnis zwischen der Lehrkraft und dem Lerner und führten zu dem Ergebnis, dass gerade in den Anfängen und besonders für schwächere Schüler/-innen eine gute Lehrkraft und guter Unterricht wesentlich für den Lernerfolg sind.²⁹⁸

„Die wichtigsten Aspekte, welche die Lehrperson beisteuert, sind die Qualität der Lehrperson und die Art der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Mittlere Effekte beziehen sich auf Lehrererwartungen, besonders, wenn geringere Erwartungen gegenüber *allen* Lernenden bestehen [...].“²⁹⁹

Das erfordert also Lehrkräfte mit der Überzeugung, dass sie (in der Rolle des ‚change agent‘) die Lernleistungen *aller* Schüler/-innen verändern können und diese nicht von Natur aus festgelegt sind.³⁰⁰ Überdies müssen sie davon überzeugt sein, dass für alle Lernenden Fortschritte möglich sind und den Schüler/-innen zeigen, dass

²⁹⁴ Vgl. dazu die Interviewaussagen von Lea im Kapitel 4.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“.

²⁹⁵ Sanders/Rivers, 1996, S.6, zit. nach: Hattie, 2015, S.141.

²⁹⁶ Für die detaillierte Auflistung siehe Hattie, 2015, S.307 und Roche, 2013, S.270f.

²⁹⁷ Hattie, 2015, S.138.

²⁹⁸ Vgl. Lipowsky, 2006, S.48f.

²⁹⁹ Hattie, 2015, S.151.

³⁰⁰ Vgl. dazu die Lehreraussagen zum Thema Sprachbegabung des Kapitels 4.1.1. „Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen“.

ihnen ihr Lernprozess am Herzen liegt und sie ihren Standpunkt verstehen.³⁰¹ Sie sollten sich außerdem für die Lernleistung *aller* Schüler/-innen verantwortlich fühlen.³⁰² Der Effekt einer positiven Beziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen ist demnach also ausschlaggebend, ob Lernen stattfinden kann oder nicht. Dies sollte den Lernenden als konstruktives Feedback vermittelt werden, sodass sie ihre eigenen Fähigkeiten besser einschätzen können.³⁰³

„Diejenigen Lehrpersonen, die *bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden*, die *hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen* und die *positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen*, haben mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen.“³⁰⁴

Auch ich hoffe, diesen Kriterien entsprechen zu können, um meinen zukünftigen Schüler/-innen einen ertragreichen und effektiven Französischunterricht zu bieten.

³⁰¹ Vgl. Hattie, 2015, S.153.

³⁰² Vgl. ebenda, S.148.

³⁰³ Vgl. Cornelius-White, 2007, S.123.

³⁰⁴ Hattie, 2015, S.151.

5.3.3. Der fehlende Praxisbezug

Immer wieder wurde von den Befragten der fehlende Praxisbezug im Unterricht erwähnt. Der Grund für den geringen Erfolg vieler Methoden des Fremdsprachenunterrichts sei, nach Roche, die Vernachlässigung wichtiger Schritte in der Sprachproduktion.

„Im Mittelpunkt steht der Aufbau des grammatischen Monitors, und zwar als System, das relativ unabhängig von den pragmatischen und funktionalen Bezügen der Grammatik und der Kommunikation existiert.“³⁰⁵

Eine authentische Informationsaufnahme im Alltag vollzieht sich jedoch selten ohne situativen Kontext und Beziehungsgeflechte. Überdies liegt das Interesse des Sprechers in der Regel mehr am Inhalt als an der korrekten grammatikalischen Form.³⁰⁶ Häufig werden Lernende im Unterricht aufgefordert zu sprechen, weil dies die Reihenfolge der Übung vorgibt und nicht, weil dies ihr persönlicher Wille sei. Apeltauer spricht hierbei von einem „zitierten Gebrauch der fremden Sprache, weil Äußerungsformen zu Demonstrationszwecken“³⁰⁷ verwendet werden würden. Solchen Äußerungen fehle aber die „limbische Fundierung“ (die bessere Speicherung von neuen Informationen im Gedächtnis durch die Einbindung von positiven Gefühlen).³⁰⁸ Das Sprachenlernen könnte also nicht nur durch die Vorbereitung auf Prüfungsformate (wie dies viele Lernende und Lehrende in den Befragungen angedeutet haben), sondern vor allem durch das Schaffen authentischer Situationen im Unterricht erleichtert werden. Roche liefert dazu ein Beispiel zur Integration von Wortschatz in authentische Handlungszusammenhänge mit möglichst glaubwürdiger Kommunikationsabsicht. Durch die Einbettung neuer Wörter in konkrete Kontexte und die Aktivierung des neuen Wortschatzes für die eigene Sprachproduktion könne das Behalten nachhaltig erhöht werden. Dabei habe aber die Anwendung des Gelernten, also das Sprachhandeln, die höchste Priorität.³⁰⁹

³⁰⁵ Roche, 2013, S.74f.

³⁰⁶ Vgl. ebenda, S.74f.

³⁰⁷ Apeltauer, 2006, S.70.

³⁰⁸ Vgl. ebenda.

³⁰⁹ Vgl. Roche, 2013, S.90f.

5.3.4. Die Vernachlässigung des Mündlichen

Zum Erlernen kommunikativer Kompetenzen ist auch das Wissen über Formen der Sprachmittlung unabdingbar. Ferner ist auch ein Grundstock an sprachlichen Mitteln (z.B. Aussprache und Intonation, Wortschatz, Grammatik und Orthographie) Voraussetzung für das Gelingen einer Kommunikation.³¹⁰ Eine der Hauptaufgaben des Französischunterrichts ist daher...

„die kommunikativen Bedeutungen von Einzeläußerungen für die Schüler nachvollziehbar zu machen und sie zu befähigen, eigene Sprechabsichten zu realisieren.“³¹¹

Die Aussagen zum Thema Vernachlässigung der mündlichen Sprachproduktion der Interviews werden auch von der Fachliteratur belegt.

„[In der Praxis] überwiegt der Redeanteil der Französischlehrkraft, während derjenige der einzelnen Schülerinnen und Schüler pro Unterrichtsstunde in der Regel nur wenige Sekunden oder Minuten beträgt.“³¹²

Auch in den Lehrwerken wird der mündlichen Produktion wenig Beachtung geschenkt. Diese Aussagen basieren meist auf der grammatischen Progression. Das bedeutet, dass die Sprache nach sprachimmanenten Strukturprinzipien und grammatikalischen Aspekte (z.B. Verben auf –er oder das passé composé) vermittelt wird, an die dann Sprechabsichten zugeordnet werden.³¹³ Grund dafür könnte auch die mangelnde Beachtung der mündlichen Produktion in der Leistungsbeurteilung bzw. den Lehrplanvorgaben sein. Die Interviewaussagen und die Unterrichtsinhalte richten sich vor allem nach schriftlicher Leistungsermittlung und Prüfungen („learning for the test“) und weniger nach praktischen Anwendungssituationen im Zielland. Dies bestätigt sich auch in der Fachliteratur.³¹⁴

„Sicherlich ist der Bereich der mündlichen Noten ein eher dunkler Fleck der Leistungsfeststellung, denn die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes macht die Einschätzung und Beurteilung nicht leicht.“³¹⁵

³¹⁰ Vgl. Nieweler, 2006, S.108.

³¹¹ ebenda, S.172.

³¹² Fäcke, 2010, S.121.

³¹³ Vgl. Nieweler, 2006, S.169f.

³¹⁴ Vgl. ebenda, S.275.

³¹⁵ ebenda, S.266.

Zur Aufwertung des Mündlichen ist nichtsdestotrotz auch eine stärkere Einbeziehung mündlicher Leistungsbeurteilung im Französischunterricht notwendig.³¹⁶

„In jedem Fall ist es aber anzustreben, dass der Schwerpunkt der mündlichen Kommunikation im Unterricht auf bei der Leistungsermittlung und Beurteilung angemessene Berücksichtigung findet und die Validität der Testaufgaben entsprechend erhöht wird.“³¹⁷

Dazu sei ein grundsätzliches Umdenken der Lehrkräfte gefragt, die die mündlichen Kompetenzen stärker im Unterricht und in der Leistungsbeurteilung einbeziehen, was laut Reinfried auch zur Verbesserung der Notendurchschnitte und infolgedessen auch die Motivation für das Fach erhöhen kann.³¹⁸ Neuere Entwicklungen der Fremdsprachendidaktik und Sprachenpolitik haben laut Fäcke bereits auf diese Anforderungen reagiert und mündliche Leistungen stärker in den Mittelpunkt des Französischunterrichts gerückt. „Das Mündliche ist gegenüber dem Schriftlichen deutlich aufgewertet“³¹⁹, auch wenn sich dies in den durchgeführten Interviews noch nicht manifestiert hat und nach wie vor die Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen im Vordergrund steht.

³¹⁶ Vgl. Nieweler, 2006, S.266.

³¹⁷ ebenda, S.275.

³¹⁸ Vgl. Reinfried, 2002, S.185ff.

³¹⁹ Fäcke, 2010, S.235.

5.3.5. Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen

Meistens befinden sich Französischschüler/-innen in einer fiktiven Kommunikationssituation, in der sie aufgefordert werden zu sprechen, weil es z.B. ein Dialog oder die Reihenfolge so vorgibt, jedoch nicht, weil sie wirklich etwas ausdrücken möchten. Der Lerner soll dadurch der Lehrkraft demonstrieren, dass er bestimmte Äußerungsformen beherrscht. Apeltauer spricht dabei von einem „zitierten Gebrauch“ der Sprache und kritisiert, dass diesen Formen die „limbische Fundierung“ fehle.³²⁰ Dies könnte sich durch die Einbindung eines Native Speakers (z.B. eines/-r Sprachassistenten/-in) im Unterricht umgangen werden, da somit zumindest zu gewissen Teilen eine authentische Kommunikationssituation in der Zielsprache zustande kommen könnte.

In der Fachliteratur wird der Sprachkontakt mit der Motivation zum Sprachenlernen in Bezug gesetzt.³²¹ Dieser Effekt wurde auch von den Lehrkräften erwähnt. Aber auch die Einstellung des zielsprachlichen Gesprächspartners (bzw. dem Native Speaker oder des/der Sprachassistenten/-in) zur Klasse hat Einfluss auf die Motivation. Hier geht es vor allem darum, ob ein/-e Schüler/-in Unterstützung durch die zielsprachliche Person erfährt und ermutigt wird oder nicht.³²² Dies könnte bedeuten, dass ein Native Speaker oder ein Sprachassistent mit einer positiven Einstellung zur Klasse auch auf ihre Lernmotivation Einfluss haben und somit auch die Grundeinstellung zum Fach verändern könnte.

³²⁰ Vgl. Apeltauer, 2006, S.70.

³²¹ Vgl. ebenda S.113.

³²² Vgl. Hakuta, 1987, S.304.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Dieses abschließende Kapitel hat nun die Aufgabe, alle signifikanten Ergebnisse aus den Interviews und der fachdidaktischen Literatur zusammenfassend darzustellen. Gegenstand und Ziel der Arbeit war es, die Probleme und Schwierigkeiten am Französischlernen aufzudecken und deren unterschiedliche Wahrnehmung von Schüler/-innen und Lehrkräften gegenüberzustellen. Dadurch möchte ich Schwierigkeiten beim Französischlernen aufdecken, die von den Schüler/-innen bemerkt werden, die aber vielleicht von den Lehrenden nicht wahrgenommen wurden und deshalb bisher unbemerkt und unberücksichtigt blieben. Ziel dieser Arbeit ist daher, durch die gewonnenen Erkenntnisse künftig einen Französischunterricht halten zu können, der besser auf etwaige Lernschwierigkeiten der Schüler/-innen eingehen kann und den Lehrkräften die Möglichkeit gibt, besser und gezielter an Probleme heranzugehen.

Um diese Schwierigkeiten aufdecken und den erwähnten Problemen auf den Grund gehen zu können, eigente sich für meine Arbeit eine explorative Untersuchung durch qualitative Interviews mit Schüler/-innen und Lehrer/-innen, da sich damit Sichtweisen zur Thematik besonders gut erheben und auch erklären lassen. Für die Zusammensetzung meiner befragten Gruppe habe ich das zielgerichtete Sampling angewandt, indem ich Schüler/-innen und Lehrer/-innen aus verschiedenen Schultypen befragen wollte, um möglichst typische Problemfälle zum Französischlernen zu erhalten. Als Hilfestellung für die mündliche Befragung habe ich einen offenen Leitfragenkatalog erstellt, an den ich mich grob halten wollte, der aber auch Raum für andere Themengebiete lassen sollte, um so auf mögliche unentdeckte Schwierigkeiten zu stoßen. Die Gespräche wurden als Tonaufnahme aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Ausgehend von der Transkription wurden danach zu einzelnen Textpassagen Kategorien für erwähnte Schwierigkeiten beim Französischlernen erstellt, um einen Überblick über die stärksten Themen zu erhalten. Bei der Erstellung der Kategorien ging ich sowohl nach Häufigkeit der Aussagen vor, ich habe aber auch besonders auffällige Aussagen berücksichtigt, um so auf besondere Problemfelder oder neue Ansätze zu möglichen Lösungsvorschlägen zu stoßen. Durch die Ausarbeitung eines Beziehungsnetzes unter den einzelnen Kategorien, konnten Zusammenhänge zwischen den Themen erkennbar werden und somit auch Überschnei-

dungen und Abhängigkeiten aufgezeigt werden. Im letzten Teil der Arbeit wurden die entwickelten Problemthemen mit Positionen aus der fachdidaktischen Literatur näher erläutert.

Da bei sechszehn Interviewpartner/-innen eine gewisse Subjektivität gegeben ist, muss davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei nur um Einzelfälle handelt und die Ergebnisse und Antworten daher lediglich Rückschlüsse auf allgemeine Entwicklungen gezogen werden können. Durch den Vergleich der Interviewaussagen und der präsentierten Ergebnisse aus der Fachliteratur können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die Schüler/-innen erwähnten Schwierigkeiten im Französischunterricht durch die leistungsheterogene Lerngruppe. Stärkere Lerner fühlten sich durch Schwächere gebremst, schwächere Schüler/-innen wiederum überfordert. Die Schüler/-innen wünschten sich daher kleinere homogenere Lerngruppen, was jedoch laut Fachliteratur keinen effektiven Nutzen mit sich bringe, da die Lehrkräfte auch mit kleineren Lerngruppen dieselben Unterrichtsmethoden verwenden wie mit größeren und daher die Möglichkeiten einer kleineren Gruppe nicht genutzt werden.³²³ Was allerdings einen großen Einfluss auf den Lernerfolg hat, sei das Verhältnis unter den Schüler/-innen in der Klasse. Ein positives Klassenklima sei deshalb die Voraussetzung für einen gelingenden Unterricht, auch in großen, leistungsheterogenen Klassen.³²⁴ Bei den Lehrkräften wurde diese Thematik nicht angesprochen, allerdings nahmen sie große Unterschiede in der Aussprache zwischen der 6-jährigen und der 4-jährigen gymnasialen Lernform Französisch wahr. Viele der Gymnasiallehrer bemerkten ein größeres Sprachgefühl bei Schüler/-innen der Langform Französisch, was auf die längere Auseinandersetzung mit der Sprache zurückzuführen sei. Bei den Französischlernern, die ab der Sekundarstufe II beginnen, nehmen die Lehrkräfte mehr Hemmungen bei der eigenen Sprachproduktion wahr, was in Zusammenhang mit der Identitätsbildung der Jugendlichen stehe. Die Forschungslage zum perfekten Lernalter für das Fremdsprachenlernen ist derzeit jedoch noch sehr widersprüchlich und heterogen und ist bis zum heutigen Wissensstand nicht eindeutig bestätigt worden.³²⁵ Allerdings gibt es schon Annahmen, dass jüngere Sprachenlerner besonders die Intonation einer Fremdsprache leichter erlernen können als ältere Sprachenler-

³²³ Vgl. Kapitel 5.3.1. „Die Lerngruppe“.

³²⁴ Vgl. Kapitel 5.3.1. „Die Lerngruppe“.

³²⁵ Vgl. Kapitel 5.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

ner, nicht aber unbedingt auch die Aussprache. Ferner würden Kinder in informellen Situationen die erfolgreicheren Sprachenlerner sein. Ältere Lerner hätten jüngeren gegenüber jedoch kognitive Vorteile, die ihnen das Erfassen syntaktischer Regularitäten und lexikalischer Elemente erleichtern. Durch ihr größeres Weltwissen und ihre Lebenserfahrung können sie neues Wissen auch einfacher an vorhandenes anknüpfen. Demnach sei also der wesentlichste Aspekt der kognitive Entwicklungsstand und die Lebenserfahrung des Lerners für einen Vorteil beim Fremdsprachenlernen verantwortlich.³²⁶

Ein weiteres, allgemeines Problem beim Fremdsprachenlernen, das sowohl von den Lehrkräften, als auch von den Schüler/-innen erwähnt wurde, sind die Hemmungen und Unsicherheiten in der eigenen Sprachproduktion. Sowohl Lehrer/-innen als auch Schüler/-innen erwähnten die vor allem beim freien Sprechen und Schreiben, da sie sich im Umgang mit der Fremdsprache noch sehr begrenzt fühlen und damit überfordert sind, alles bereits Gelernte anzuwenden. Diese „Überlastung“ wird auch in der Fachliteratur erkannt und könnte in der Folge zu Blockaden beim Spracherwerb führen. Manche Schüler/-innen lernen aus diesem Grund gerne auswendig. Die fachdidaktische Literatur empfiehlt für dieses Problem, besonders das ganzheitliche Verstehen (Globalverstehen) zu trainieren.³²⁷ Die Lehrkräfte führen diese Hemmungen wieder auf das bereits erwähnte Lernalter und das fehlende Selbstbewusstsein mancher Schüler/-innen zurück. Auch in der Fachliteratur ist das Selbstwertgefühl als wichtiger Faktor des Sprachenlernens zu finden, da es, gemeinsam mit dem Selbstvertrauen, der Motivation und dem Erfolg für den Lernfortschritt verantwortlich sind.³²⁸ Einen großen Einfluss hätten auch die Gefühle, die der Lernende mit dem Kommunikationspartner bzw. dem Lehrer verbindet. Positive Gefühle führen demnach zu einer schnelleren Speicherung des Gelernten und haben deshalb einen großen Einfluss auf die Entwicklung beim Sprachenlernen.³²⁹ Demnach hätte die Einstellung und die Beziehung der Lehrkraft zur Klasse eine nicht unbedeutende Auswirkung auf das Sprachenlernen. Folglich kann auch die Lehrkraft einiges zum Erfolg beim Sprachenlernen ihrer Schüler/-innen beitragen.

³²⁶ Vgl. Kapitel 5.1.3. „Die Altersfrage beim Sprachenlernen“.

³²⁷ Vgl. Kapitel 5.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“.

³²⁸ Vgl. Kapitel 5.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“.

³²⁹ Vgl. Kapitel 5.1.4. „Allgemeine Unsicherheiten und Hemmungen“.

Ein weiterer wichtiger Aspekt beim Sprachenlernen ist der Umgang mit Fehlern. Hierzu erwähnten sowohl die Lehrkräfte, als auch die Schüler/-innen und die Fachliteratur die Wichtigkeit der Bewusstmachung von Fehlern, Fehler anzusprechen, sie zu verstehen und dadurch vermeiden zu können. Sowohl die Lehrkräfte, als auch die Fachliteratur sind der Meinung, dass Lob und die Positivkorrektur die besten Ansätze für eine neue Fehlerkultur seien.³³⁰

Bezüglich der vier Grundfertigkeiten des Französischen scheint vor allem das Sprechen den Lernenden die größten Probleme zu bereiten, was auf die mangelnde Übung im Unterricht zurückgeführt wird. Die Lehrkräfte und die Fachliteratur erwähnen dazu auch den Zusammenhang von Aussprache und Lernalter sowie den Zusammenhang vom Sprechen und der Schüler/-innen-Lehrer/-innen-Beziehung. Hier sei es wichtig, das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken und eine positive Beziehung aufzubauen, um Unsicherheiten und Hemmungen im Sprachgebrauch abzubauen zu können. Die mangelnde Übung des Gesprochenen wird durch den Zeitmangel und die gezielte Prüfungsvorbereitungen begründet, die, da sie vor allem schriftlich sind, die mündlich produktive Kompetenz unberücksichtigt lassen. Auch in der Fachliteratur wird die mangelnde Beachtung der mündlichen Fertigkeit durch die Konzentration auf die Leistungsermittlung bestätigt. Eine Aufwertung des Mündlichen könnte durch die stärkere Einbeziehung der mündlich produktiven Leistungen in die Leistungsbeurteilung gegeben werden.³³¹ Dazu erwähnten Schüler/-innen und Lehrkräfte die geringe Sprechzeit aufgrund der Klassengröße. Dies könnte jedoch durch eine Anpassung der Unterrichtsmethoden (z.B. durch die Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht³³²) gelöst werden. Sowohl Lehrer/-innen, als auch Schüler/-innen bedauern die fehlende mündliche Kommunikation im Unterricht, da diese Fähigkeit eigentlich für den Gebrauch im Zielland am nützlichsten wäre. Auch die Fachliteratur kritisiert am Unterricht die Konzentration auf theoretische Inhalte und Grammatik. Es sei deshalb sinnvoller und effektiver, neues Wissen in konkrete Handlungszusammenhänge einzubetten.³³³

Zu den Hörübungen erwähnten alle Beteiligten das Sprechtempo als größte Schwierigkeit, das folglich zu Verständnisproblemen führt. Auch die Vielfalt und Varianten

³³⁰ Vgl. Kapitel 5.1.5. „Der Umgang mit Fehlern“.

³³¹ Vgl. Kapitel 5.3.4. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

³³² Vgl. Kapitel 5.3.4. „Die Vernachlässigung des Mündlichen“.

³³³ Vgl. Kapitel 5.3.3. „Der fehlende Praxisbezug“.

der Sprache scheinen den Schüler/-innen Probleme zu bereiten, was auch von der Fachliteratur festgestellt wird. Die Lehrer/-innen bemerkten jedoch, dass die Schüler/-innen während der Hörübungen über Verständnisprobleme klagen, die Resultate am Ende jedoch ganz positiv ausfielen. Dies hänge vielleicht damit zusammen, dass die Übungsaufgaben zu den Hörübungen im Grunde doch nur grobe Informationen abfragen (Globalverstehen). Auch in der Fachliteratur wird empfohlen, den ganzheitlichen Zugang zu trainieren. Die Lerner würden sich ein erhöhtes Sprechtempo im Unterricht wünschen, um in der Praxis auf authentisches Sprechen vorbereitet zu sein. Die Fachliteratur empfiehlt jedoch genau das Gegenteil, ein verlangsamtes und betontes Sprechen.³³⁴

Die Lehrkräfte sprachen in Zusammenhang mit dem Sprachgefühl für das Sprachenlernen auch die Begabung an. Diese Annahme wurde von der Fachliteratur jedoch nicht bestätigt. Jeder habe die Fähigkeit Fremdsprachen zu lernen, die Qualität und Geschwindigkeit des Erwerbs hänge jedoch von den Vorkenntnissen, Anlagen, Motivation und Interessen des Individuums ab.³³⁵ Auch die Rolle des Lehrenden spiele dabei eine wichtige Rolle, da der Erfolg auch mit den Erwartungen der Lehrkraft an den Lerner abhängt. Schüler/-innen brauchen demnach Lehrkräfte, die daran glauben, die Einstellungen und das Lernen ihrer Schüler/-innen positiv beeinflussen zu können.³³⁶ Generell habe die Beziehung zwischen Schüler/-innen und Lehrkraft einen wesentlichen Einfluss auf den Spracherwerb, insbesondere auf die Sprechflüssigkeit. Sowohl die Lerner, als auch die Lehrer/-innen bemerkten den Einfluss der Einstellung und Motivation der Lehrkraft auf die Klasse. Deshalb sei eine positive Grundstimmung in der Klasse besonders wichtig, was auch von der Fachliteratur belegt wird. Motivation habe demnach vor allem mit den hohen Erwartungen der Lehrer/-innen ihren Schüler/-innen gegenüber zu tun. Ganz wesentlich für den Lernerfolg seien deshalb die Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Beziehung, eine motivierende Lehrkraft, konstruktives Feedback und die Einstellung der Lehrperson, der die Klasse wichtig ist. Von den interviewten Schüler/-innen wurde auch der monotone Unterricht durch das mangelnde Miteinbeziehen der Klasse im Unterricht erwähnt. Durch die Lehrplanvorschriften sind bestimmte Themen unumgänglich, dennoch muss dies meines Erachtens noch keinen monotonen Unterricht bedeuten. Roche empfiehlt für

³³⁴ Vgl. Kapitel 5.2.7. „Sprechen“ zum Sprechtempo.

³³⁵ Vgl. Kapitel 5.1.1. „Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen“.

³³⁶ Vgl. Kapitel 5.1.1. „Die Frage der Begabung beim Sprachenlernen“.

einen abwechslungsreichen und effektiven Unterricht einen „7-Minuten-Wechsel“ an Aktivitäten, da dieser der Aufmerksamkeitsspanne der Schüler/-innen am besten gerecht werde.³³⁷

Vielen Schüler/-innen und Lehrer/-innen stellten außerdem schnelles Vergessen von Gelerntem und punktuellies Lernen fest. Die Lehrkräfte begründen dies mit der Menge an Lehrstoff. Daher sind Lehrer/-innen und Lernende einstimmig der Meinung, dass häufigere Übungs- und Wiederholungsphasen sinnvoll wären. Auch die Fachliteratur bekräftigt die Wirkung von kontinuierlichen und zyklischen Wiederholungen auf das Behalten.³³⁸ Gegen den Aussagen der Lehrkräfte, die besagen, dass für Übungsphasen im Unterricht oft die Zeit fehle, ist in der Fachliteratur zu lesen, dass fast zwei Drittel der Unterrichtsstunden mit Wiederholungen verbracht werden.³³⁹ Bei den Wiederholungen sei die Organisation des Gelernten nach der semantischen Bedeutung wichtiger als nach die grammatikalische. Für die Speicherung im Langzeitgedächtnis sei außerdem die Verankerung des Wissens in ein Assoziationsnetz von Bedeutung.³⁴⁰

Sowohl Schüler/-innen, als auch Lehrer/-innen und die Fachliteratur bemerkten die Vorliebe der Klassen für Grammatikübungen, da sie Sicherheit vermitteln und im Gegensatz zum Wortschatz überschaubar sind.³⁴¹ Probleme werden von allen Beteiligten in der Übertragung der Theorie auf die eigene Textproduktion erkannt. Manche Schüler/-innen verlassen sich deshalb auf das Auswendiglernen. Den Lehrkräften fehlt bei dieser Strategie jedoch die Flexibilität der Lernenden. Ein möglicher Grund für die Probleme bei der Umsetzung eines Gedankens in die Fremdsprache wäre laut Fachliteratur, dass theoretisches Wissen anders abgespeichert werde als beiläufig gelerntes Wissen oder die Sprachproduktion.³⁴² Formell Gelerntes werde vom Gehirn anders aufgenommen und abgespeichert als informell Gelerntes. Als Lösungsvorschlag empfiehlt die Fachliteratur hierzu die Reduktion der Grammatikregeln auf oft anwendbares Grundwissen.³⁴³

³³⁷ Vgl. Kapitel 5.3.2. „Der Unterricht und die Lehrkraft“ zum monotonen Unterricht und der Motivation.

³³⁸ Vgl. Kapitel 5.1.6. „Schnelles Vergessen – Die Bedeutung von Wiederholungen“.

³³⁹ Vgl. Kapitel 5.1.6. „Schnelles Vergessen – Die Bedeutung von Wiederholungen“.

³⁴⁰ Vgl. Kapitel 5.1.6. „Schnelles Vergessen – Die Bedeutung von Wiederholungen“.

³⁴¹ Vgl. Kapitel 5.2.3. „Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion“.

³⁴² Vgl. Kapitel 5.2.3. „Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion“.

³⁴³ Vgl. Kapitel 5.2.3. „Grammatik und ihre Übertragung auf die eigene Sprachproduktion“.

Die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Gedankens ins Französische führt auch zu Übersetzungsproblemen, die von Lehrer/-innen, Schüler/-innen und der Fachliteratur erkannt werden. Schüler/-innen berichteten von Schwierigkeiten bei Formulierungen, die laut Fachliteratur auf die Verkürzung von Bedeutungen auf einen Grundwortschatz zurückzuführen sind. Dadurch entstehen kontextuelle Fehler, die aber in der Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen wichtig sind. Ferner sei die aufgebaute Lernersprache eine instabile und der von den Lehrer/-innen erwähnte Einfluss der Muttersprache auf die Lernersprache, am Beginn ganz natürlich.³⁴⁴ Ein Kapitel, das, trotz eines angenommenen Schwierigkeitsgrades, problemlos funktioniert, ist die Fachsprache, die vor allem in den berufsbildenden Schulen in den Französischunterricht einfließt. Durch fixe Redewendungen und der genau fixierten Kontextualisierung der Kommunikationssituationen, sind diese Themen für die Schüler/-innen leicht verständlich, auch wenn sie nicht jedes einzelne Wort der Floskeln verstehen. Voraussetzung ist allerdings ein bereits erworbenes Fachwissen in dem Fachgebiet.³⁴⁵

Auch der fehlende Wortschatz macht bei der eigenen Sprachproduktion Probleme. Dies hat wiederum mit dem schnellen Vergessen bereits gelernter Vokabel zu tun. Schüler/-innen erwähnten, dass sie eine Menge an Vokabeln lernen, die sie danach nicht mehr gebrauchen und deshalb wieder vergessen würden. Die Lehrkräfte sprechen zu diesem Thema vom punktuellen Lernen. Auch die Fachliteratur bestätigt, dass das schnelle Vergessen durch das noch nicht langfristig gespeicherte Wissen begründet sei.³⁴⁶ Die Einbettung des Wortschatzes in handlungsbezogene Kontexte würde der langfristigen Speicherung helfen. Außerdem sei die Wortschatzverankerung durch ein Assoziationsnetz hilfreich beim Wortschatzerwerb. Zusätzlich könnten die Schüler/-innen hier auf die bereits erlernte erste Fremdsprache, dem Englischen, zurückgreifen, da sich 55% des französischen Grundwortschatzes durch das Englische erschließen ließe.³⁴⁷ Generell sei es aber für die Lehrkräfte wichtig, den Schüler/-innen die Scheu vor fremdem Vokabular zu nehmen.

Ein weiterer Faktor, der den Unterricht abwechslungsreicher und das Sprachenlernen authentischer gestalten könnte, ist der Einbezug eines Native Speakers in den Unter-

³⁴⁴ Vgl. Kapitel 5.2.4. „Übersetzungsprobleme und Einschränkungen im Ausdruck“.

³⁴⁵ Vgl. Kapitel 5.2.4.1. „Exkurs: Übersetzen von Fachsprache“.

³⁴⁶ Vgl. Kapitel 5.2.2. „Der Wortschatz“.

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 5.2.2. „Der Wortschatz“.

richt. Diese muttersprachliche Person kann nicht nur Authentizität in den Unterricht hineinbringen, sondern kann auch positive Effekte auf die Sprechflüssigkeit erzielen. Außerdem werde durch den Sprachassistenten die Chance auf eine echte Kommunikationssituation gegeben, was wiederum, wie von den Lehrkräften und der Fachliteratur festgestellt, Auswirkungen auf die Motivation der Sprachenlerner haben kann.³⁴⁸

Das wesentlichste Persönlichkeitsmerkmal, das für den Erfolg des Erlernens einer Fremdsprache entscheidend sei, ist die Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen. Diese Disposition ist zwar oft bei den Schüler/-innen vorhanden, kann jedoch durch die Lehrkraft auch positiv beeinflusst werden. Die Lehrperson hat daher weitaus mehr Einflusskraft auf ihre Schüler/-innen, als diese vielleicht annehmen würde.³⁴⁹ Von großer Wichtigkeit, um Schwierigkeiten erkennen und entgegenwirken zu können, ist es demnach, ein positives Klassenklima herzustellen, um auf Probleme der Schüler eingehen und sie beim Lernen möglichst gut unterstützen zu können.

Primäres Ziel des Französischunterrichts sollte jedoch das erfolgreiche Kommunizieren in der Sprache sein, was wieder die mündliche Sprachkompetenz in den Mittelpunkt der Problematik stellt, die stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden sollte. Auch der stärkere Praxisbezug und die Herstellung authentischer Kommunikationssituationen könnten nicht nur motivierend wirken, sondern die Schüler/-innen auf eine mehrsprachige und multikulturelle Welt vorbereiten.³⁵⁰ Dazu möchte ich mit einer konstruktivistischen Sichtweise von Wolff auf das Lernen abschließen:

„Unterricht [und damit auch das Lernen an sich] ist nicht berechenbar, denn Unterrichtsinhalte werden in den Köpfen der Lernenden unterschiedlich interpretiert, unterschiedlichen Erfahrungsinhalten zugeordnet.“³⁵¹

Die Lehrkraft kann also nur versuchen, die Vorgänge im Kopf der Schüler/-innen nachzuvollziehen, vieles wird aber auch ihr nach wie vor verborgen bleiben. Wir müssen uns als Lehrende damit abfinden und können nur versuchen, uns über die aktuellen Forschungsergebnisse am Laufenden zu halten. Die Lehrkräfte sollten mit den Lernenden eine möglichst positive Kommunikationsbasis aufbauen, damit

³⁴⁸ Vgl. Kapitel 5.3.5. „Native Speaker und ihr Ertrag für das Sprachenlernen“.

³⁴⁹ Vgl. Hattie, 2015, S.48f.

³⁵⁰ Vgl. Nieweler, 2006, S.11.

³⁵¹ Wolff, 2002, S.88.

Schwierigkeiten oder Unklarheiten möglichst früh erkannt und behandelt werden können.

Résumé

Le thème principal de ce travail traite les difficultés de l'apprentissage du français dans les écoles autrichiennes.

Au cours de cette enquête je me suis concentrée à rechercher les difficultés principales ressenties d'une part par les élèves, puis d'autre part par les enseignants. Ensuite je désirais rechercher les raisons de ces problèmes afin de trouver quelques solutions possibles en faisant des interviews avec des élèves et des enseignants. Il s'agit donc d'une recherche exploratoire et contrastive qui compare le point de vue des étudiants et des enseignants sur l'enseignement du français à l'école.

Ce travail est divisé en trois grandes parties. La première sert à donner une vue d'ensemble sur la situation actuelle de l'enseignement de la langue française dans le système scolaire autrichien et à expliquer la procédure méthodologique de l'enquête. En seconde partie seront présentés les résultats des interviews qui seront commentés par la suite dans la partie théorique par les positions de la littérature spécialisée. En Conclusion je résume les résultats des trois positions: élèves, enseignants et littérature, et propose des idées pour améliorer la situation afin de combattre les problèmes mentionnés et ainsi pouvoir faire un cours de français afin que tous les élèves puissent suivre et aussi pour que je puisse mieux me prémunir envers de problèmes éventuels dans l'enseignement du français. L'objectif de ce travail est donc, de pouvoir faire un cours de français qui puisse mieux s'adapter aux difficultés éventuelles de l'apprentissage et qui puisse donner aux enseignants la possibilité de mieux appréhender les problèmes ressentis par leurs élèves, grâce aux résultats obtenus de cette enquête. Je voudrais enseigner le français à mes élèves de sorte qu'ils puissent vraiment communiquer, et qu'ils fassent des expériences positives avec le français. Je voudrais pouvoir donner un cours de français que tout le monde pourrait suivre et que personne n'ait besoin de cours supplémentaires pour pouvoir y participer. Pour déceler et comprendre les difficultés, une enquête exploratoire en faisant des interviews qualitatives est appropriée pour mon travail, puisque par cette méthode les différentes perspectives sur le sujet se laissent bien dévoiler et aussi expliquer.

J'ai effectué des interviews qualitatives ouvertement pour laisser place aux idées des personnes interviewées. Mes échantillons de candidats se constituent de neuf élèves et sept enseignants de français de lycées et écoles professionnelles différents, afin d'obtenir des échantillons typiques de difficultés dans l'apprentissage du français. Les interviews ont été faits de façon individuelle et enregistrés par une prise de son. À l'aide de ces enregistrements, j'ai établi des catégories et des thèmes principaux des difficultés du français mentionnées pour en faire ressortir les sujets les plus forts. Pour définir les catégories j'ai procédé non seulement par la fréquence des déclarations, mais j'ai aussi considéré les énonciations particulièrement frappantes, afin de pouvoir dévoiler des cas particulièrement problématique et de trouver ainsi de nouvelles propositions de solution. L'élaboration d'un réseau relationnel entre les catégories individuelles m'a permis de relever les rapports entre les sujets et de démontrer leurs recoupements et dépendances. Dans la troisième partie du travail ces sujets développés ont été précisés et commentés par des positions de la littérature spécialisée.

Voici une synthèse des résultats des thèmes principaux dégagés des interviews en comparaison avec la littérature didactique. En interviewant seulement seize personnes, il n'est effectivement pas possible de généraliser et cette étude est donc à considérer comme une analyse de cas particulier. Pour cette raison il n'est pas impossible de faire une généralisation.

Les élèves ont mentionné des difficultés causées par les groupes d'élèves hétérogènes. D'un côté, les étudiants plus forts se sentent freinés par ceux qui ont des difficultés. De l'autre, les élèves plus faibles. En conséquence, les élèves souhaitent des classes de français plus petites et surtout constitués de niveaux de connaissance plus homogène. Par contre, les résultats de la littérature n'attestent pas cette hypothèse. Selon la littérature spécialisée il n'y a pas d'avantage apparent à l'enseignement effectif réduit, puisque les professeurs utilisent les mêmes méthodes pour leurs cours que dans des grandes classes. Un des plus grands effets sur le succès de l'apprentissage est le rapport entre l'enseignant et l'élève et une ambiance positive dans la classe.

Les enseignants interviewés n'ont pas mentionnés ce problème dans les interviews, par contre ils ont abordé un autre sujet important qui est la grande différence de prononciation et la perception de la langue entre la forme d'apprentissage de 6 ans

comparée à celle de 4 ans. Les enseignants remarquent des difficultés de prononciation avec les élèves plus âgés à partir du lycée (*Oberstufe*). Les résultats de recherche actuels ne mentionnent pas encore d'âge idéal pour l'apprentissage des langues étrangères. Les connaissances sur ce sujet ne sont pas encore équivoques aujourd'hui. Néanmoins il existe des suppositions disant que les élèves plus jeunes sont en général avantagés pour l'apprentissage et la prononciation d'une langue étrangère dans un contexte informel non scolaire. Pourtant les élèves plus âgés ont des avantages cognitifs par rapport aux plus jeunes, en ce qui concerne la compréhension des règles syntactiques et des éléments lexicaux.

A cause d'une plus grande expérience personnelle de la vie, ils sont plus aptes et capables d'assimiler de nouvelles connaissances et les combiner avec celles déjà acquises. Par conséquent le niveau de développement cognitif semble être un avantage essentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Un autre problème mentionné non seulement par les professeurs, mais aussi par les élèves est l'inhibition dans la prononciation. Tous les deux côtés ont confirmé qu'ils s'aperçoivent des difficultés dans l'usage et l'emploi du français dans le travail écrit ou oral et que les élèves se sentent surchargé parce qu'ils doivent penser à tous (vocabulaire, orthographe, grammaire, syntaxe etc.). Cette sollicitation trop importante est aussi mentionnée par la littérature spécialisée et pourrait produire des blocages dans l'apprentissage du français.

La littérature spécifique prévoit pour cela une approche globale à la compréhension.

Autres facteurs importants concernant l'apprentissage d'une langue étrangère autre que ceux mentionnés auparavant sont l'estime de soi et la conscience de ses possibilités personnelle qui sont en corrélation réciproque avec la motivation et le succès de l'apprentissage.

Une autre grande influence sur l'apprentissage et la mémorisation du savoir, est le sentiment ainsi que le rapport entre l'élève et le partenaire de communication (respectivement le professeur). Donc, la relation de l'enseignant envers ses élèves a une influence à ne pas négliger pour l'apprentissage d'une langue à l'école.

L'expression orale est un des problèmes majeur pour les élèves qui est causé par le manque d'entraînement. La compétence orale ne semble pas être le point central de l'apprentissage du français, n'étant pas valorisé dans les évaluations comme les

autres compétences (lecture, écriture, compréhension). Par conséquent l'oral n'a pas autant d'importance dans les cours de français, bien que cette compétence soit la plus utile pour la communication réelle dans le pays de destination. Les trois parties (professeurs, élèves et littérature spécialisée) critiquent le manque de communication orale dans les cours qui consiste surtout en l'apprentissage théorique ainsi que la grammaire. Pour cela, il serait recommandable et plus effectif d'insérer les nouvelles connaissances dans un contexte concret.

Les enseignants mentionnent aussi le talent pour les langues en rapport avec le sens de la langue qui n'est pourtant pas constaté dans les ouvrages spécialisés.

En ce qui concerne la difficulté des exercices de compréhension orale, tous les trois parties mentionnent des difficultés causées par la vitesse d'élocution qui cause du coup des problèmes de compréhension. Les enseignants remarquent pourtant que les résultats de ces exercices sont quand même positifs. Peut-être parce que les exercices demandent seulement une compréhension globale et non détaillé. La littérature spécialisée recommande aussi d'entraîner cette approche globale. D'un côté, la littérature spécifique recommande une vitesse du parler plus lente afin que les élèves puissent mieux suivre. Par contre, les élèves souhaitent une vitesse d'élocution plus rapide dans le cours pour être plus préparés à la réalité.

Autre sujet important, causant des problèmes dans l'enseignement du français, est que beaucoup de choses et d'éléments sont vite oubliés peu après les avoir appris. Pour cela les activités de répétition pendant les leçons sont indispensables. Bien que les ouvrages spécialisés disent que deux tiers des leçons soient effectuées avec des exercices de répétition, les enseignants et les élèves souhaitent encore plus de répétition et regrettent de ne pas avoir assez de temps. Pour une mémorisation durable les nouveaux éléments acquis doivent être ancrés dans le réseau d'association sémantique déjà existant.

Non seulement les élèves, mais aussi les enseignants et la littérature spécialisée remarquent la préférence des élèves pour les exercices de grammaire qui semblent leur donner de l'assurance car le sujet semble plus clair et contrôlable que par exemple le vocabulaire. Par contre ils ont des grandes difficultés pour passer de la théorie à la pratique, donc dans l'utilisation de la langue parlée. Problème dans la construction de phrase en voulant exprimer ses idées ce qui cause aussi des problèmes de traduction, remarqués par les trois parties interrogées. La cause la plus

probable de ces difficultés semble être que le savoir théorique est mémorisé différemment du savoir appris par l'expérience personnelle et de façon informelle.

Un autre point important avec beaucoup d'influence sur l'apprentissage est la relation entre enseignant et élève qui influence non seulement la fluidité du parler, mais aussi la motivation et du coup le succès de l'apprentissage. Le professeur a donc quand même un grand effet sur l'apprentissage car la motivation cause aussi des attentes de résultat plus élevées par le professeur. Ainsi un enseignant sachant motiver ses élèves, procurant des réactions positives et constructives dans sa classe, a un grand pouvoir de motivation sur ses élèves.

L'objectif primaire de l'enseignement devrait être la communication de la langue avec succès, ce qui met de nouveau la compétence orale qui semble encore être négligée, au centre de la problématique. Cette compétence devrait donc être impliquée plus fortement dans les cours de français. En outre l'orientation vers la pratique et vers les situations de communications réelles pourraient non seulement avoir un effet important sur la motivation des étudiants, mais ils pourraient aussi préparer les élèves à un monde plurilinguistique et pluriculturel.

Néanmoins, les enseignants avouent qu'ils ne peuvent pas voir tous les procédés opérant dans les cerveaux de leurs élèves et ne peuvent pas toujours comprendre ces processus. Pourtant ils devraient tenter d'établir une base de communication plus tolérante en acceptant les erreurs afin de pouvoir reconnaître et traiter certaines difficultés et confusions le plus tôt possible.

Bibliographie

Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E. (Hrsg.) (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.

Apeltauer, E. (2006): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15, 7. Auflage. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H. J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. Tübingen /Basel: Francke.

Boeckmann, K. (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Ergänzungsheft. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Kassel u.a.: Universität Kassel.

Bohnsack, R. / Netwig-Gesemann, I. / Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Verlag.

Champagne-Muzar, C. /Bourdages, J. (1998): Le point sur la phonétique. Paris : CLE International, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis. Stuttgart: Klett, S.269.

Cole, P. (1994): Finding a Path Through the Reserach Maze, in: *The Qualitative Report*, Volume 2, Nr.1. Ft. Lauderdale: Nova Southeastern University.

Cornelius-White, J. H. D. (2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, in: *Review of Educational Research*, 77, S.113-143.

Diehl, E. u.a. (2000): Grammatikunterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 220. Tübingen: Niemeyer.

Dweck, C. S. (2006): Mindset: The new psychology of success. New York: Random House, zit. nach: Hattie, J. (2015): Visible learning. Überarbeitete deutsch-

sprachige Ausgabe von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S.148.

Eisenstein, M./Starbuck, R. (1989): The effect of emotional investment on L2 production, in: Gass, S. u.a. (Hrsg.): Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues. Clevedon, S.125-137.

Engelkamp, J. (1985): Die Verarbeitung von Bedeutung: Behalten. In: Schwarze, C. / Wunderlich, D. (Hrsg.): Handbuch der Lexikologie. Königstein: Athenäum, S.333-347.

Fäcke, C. (2010): Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Gass, S. u.a. (Hrsg.) (1989): Variation in second language acquisition: Psycholinguistic issues. Clevedon.

Hakuta, K. u.a. (1987): Bilingualism and cognitive development: three perspectives, in: Rosenberg, S. (Hrsg.) (1987): Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing and language learning. Cambridge: Cambridge University Press, S. 284-319.

Hattie, J. (2015): Visible learning. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

John-Steiner, V. (1985): The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. In: Wertsch, J. V. (Hrsg.) (1985): Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge, S. 348-371, zit. nach: Appeltauer, E. (2006): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15, 7. Auflage. Berlin u.a.: Langenscheidt, S.99.

Klippert, H. (2010): Kommunikations-Training: Übungsbausteine für den Unterricht, 12.Auflage. Weinheim: Beltz.

Kosch, A. / Reinfried, M. (2003): Sprachvermittlung in der Krise? Die Entwicklung des Französischunterrichts in Deutschland seit dem Elysée-Vertrag, in: *Dokumente. Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog*, Heft 1/2003, S.17-27.

Kochendörfer, G. (1999): Gedächtnisformen in neuronalen Modellen der Sprachverarbeitung. Tübingen: Narr.

Krashen, S. D. (1989): *Language Acquisition and Language Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Klett, S.86.

Lipowsky, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler, in: Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (Hrsg.) (2006): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Zeitschrift für Pädagogik, 51.Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, S.47-70.

Meißner, F. (2003): Studierende berichten über ihren Französischunterricht, in: *französisch heute*, Heft 4/2003, S.372-386.

Meister, H. (2000): *Differenzierung von A – Z. Eine praktische Anleitung für Sekundarstufen*. Stuttgart: Klett.

Mertens, J. (2001): Die so genannten faux amis in schriftlichen Textproduktionen von Lernern des Französischen in der Sekundarstufe I. Sprachwissenschaftliche und didaktisch-methodische Überlegungen. *Freiburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik*, Band 10. Frankfurt a.m.. Lang, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Klett, S.183.

Meyer, H. (2010): *Was ist guter Unterricht?*, 7.Auflage. Berlin: Cornelsen.

Moser, H. (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Pestalozzianum.

Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis*. Stuttgart: Klett.

Paradis, M. (1985) : On the representation of two languages in one brain, in: *Language Sciences*, Heft 7, S.1-39.

Reinfried, M. (1999a): Innerromanischer Sprachtransfer, in: *Grenzgänge*, Heft 12, S.96-125.

Reinfried, M. (1999b): Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischmethodik, in: *französisch heute*, Heft 3/1999, S. 328-345.

Reinfried, M. (2002): Motivationsförderung im Französischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen. in: *französisch heute*, Heft 2/2002, S.182-197.

Reiss, M. (1981): Helping the unsuccessful language learner, in: *The Modern Language Journal*, Nr. 65, S.121-128.

Ringbom, H. (1987): The Role of the first language in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters.

Roche, J. (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Rosenberg, S. (Hrsg.) (1987): Advances in applied psycholinguistics, Volume 2: Reading, writing and language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Sanders W. /Rivers, J. (1996): Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Academic Achievement. Research Progress Report. Knoxville: University of Tennessee, S.6, zit. nach: Hattie, J. (2015): Visible learning. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 141.

Schiftner, Claudia (1998): Einstellungen, Motivation und Lerntechniken von jugendlichen und erwachsenen Französischlernern. Dissertation Universität Wien.

Schröder, K. (2003): Fremdsprachen im Sekundarbereich II. In: Bausch, Karl Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen und Basel: Francke. S.208-214.

Schumann, J. H. (1986): Research oft he acculturation model of second language acquisition, in: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Volume 7, Nr. 5, S.379-393.

Schwarze, C. / Wunderlich, D. (Hrsg.) (1985): Handbuch der Lexikologie. Königstein: Athenäum.

Singleton, D. (1989): Language acquisition. The age factor. Clevedon u.a.: Multilingual Matters LTD.

Skehan, P. (1989): Individual differences in second-language learning. London: Edward Arnold.

Solmecke, G. (2003): Auditive Medien, in: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H. J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. Tübingen /Basel: Francke, S.420-423.

Traoré, S. (2000): Interlinguale Interferenzerscheinungen. In ausgewählten Bereichen von Morphosyntax und Text bei afrikanischen frankophonen Germanistikstudierenden mit didaktischen Schlussfolgerungen. Frankfurt: Lang, zit. nach: Roche, J. (2013): Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, S.43.

Trönshoff, W. (2003): Lernerstrategien, in: Bausch, K. R. / Christ, H. / Krumm, H. J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage. Tübingen /Basel: Francke, S.331-335.

Vogel, K. (1990): Lernaltersfrage. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung. Tübingen. Narr, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis. Stuttgart: Klett, S.24.

Weis, E. (1987): Grund- und Aufbauwortschatz Englisch, 19. Auflage. Stuttgart: Klett, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis. Stuttgart: Klett, S.28.

Wertsch, J. V. (Hrsg.) (1985): Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives. Cambridge.

Wode, Henning (1988): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.

Wolff, D. (1990): Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht, in: *Die Neuen Sprachen*, Heft 6, S.610-625, zit. nach: Nieweler, A. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Französisch. Tradition Innovation Praxis. Stuttgart: Klett, S.107

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.

Internetquellen:

Arbeiterkammer Wien, Abteilung Bildungspolitik (Hrsg.) (Mai 2015): Nachhilfe in Wien. Elternbefragung 2014. (Pdf.):
http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/NH_Wien_2014.pdf (7.6.2015)

Bifie (Hrsg.) (2014): Beurteilungsraster B1 und Begleittext. (Pdf.):
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_beurteilungsraster_b1_begleittext_2014-11-05.pdf (22.4.2015)

Bmbf (Hrsg.) (2007): Zahlenspiegel Fremdsprachenteilnahme 2004/05 in Prozentangaben. (Exceldatei):
<https://www.bmbf.gv.at/suche/ergebnis.html?filetype=excel&searchterm=Fremdsprachen+Franz%C3%B6sisch&page=2> (29.1.2015)

Cornelius-White, J. (2007): Learner-centered teacher-student relationships are effective. A meta-analysis, in: Review of Educational Research, Vol.77/Nr.1, S. 113-143. (Pdf.-Version des Artikels):
<http://www.sagepub.com/scarlettstudy/articles/Cornelius-White.pdf> (13.4.2015)

Goethe-Institut Inter Nationes (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. (Online-Version des Goethe-Instituts):
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (27.3.2015)

Statistik Austria (2014): Fremdsprachenunterricht der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2012/13. (Pdf.): [fi-
le:///C:/Users/Nathalie/Downloads/fremdsprachenunterricht_der_schuelerinnen_und_schueler_im_schuljahr_201213_064757.pdf](file:///C:/Users/Nathalie/Downloads/fremdsprachenunterricht_der_schuelerinnen_und_schueler_im_schuljahr_201213_064757.pdf) (29.1.2015)

Statistik Austria (2011): Monatliche Verbrauchsausgaben der privaten Haushalte – Hauptergebnisse. (Angaben zu den Nachhilfen siehe Pdf.-Datei S.3.):

fi-

le:///C:/Users/Nathalie/Downloads/monatliche_verbrauchsausgaben_der_privaten_haushalte_-_hauptergebnisse_055852.pdf (29.1.2015)

O.V., (2014): „Schule: Französisch ist out“. In: *Kurier*, Online-Ausgabe vom 4.2.2014: <http://kurier.at/politik/inland/schule-franzoesisch-ist-out/49.709.080> (21.2.2015)

Internetquellen zu den Schultypen:

<http://www.europagymnasium.at/> (27.3.2015)

<http://www.theresianum.ac.at/home/> (27.3.2015)

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html> (27.3.2015)

<http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/news.asp> (27.3.2015)

Anhang

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Die vier Grundfertigkeiten aus der Sicht der Schüler/-innen

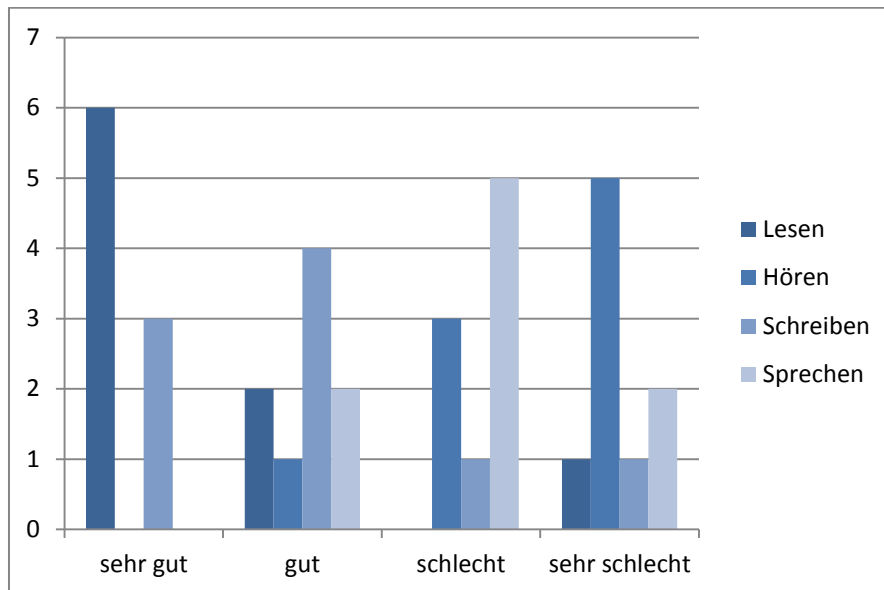
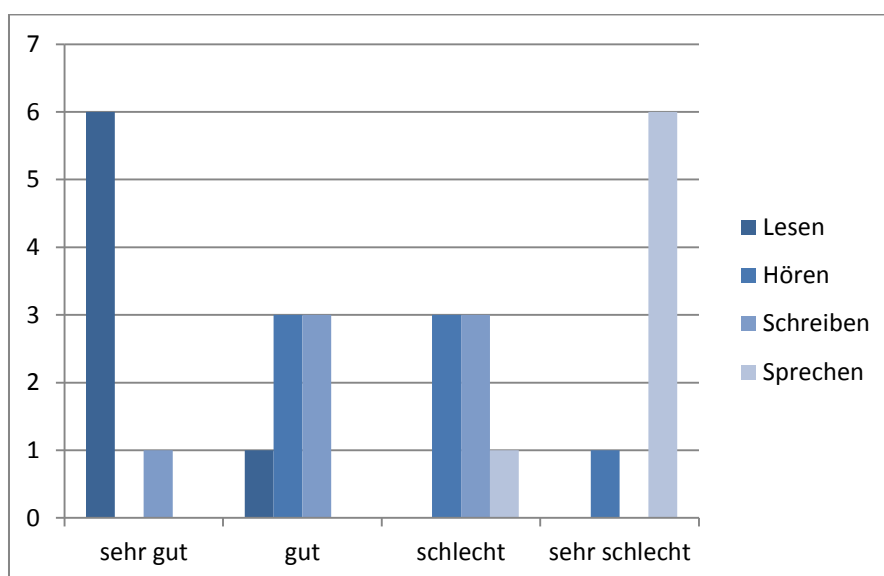


Abbildung 2: Die vier Grundfertigkeiten aus der Sicht der Lehrer/-innen



Transkription der Interviews

Codename: Magdalena

Dateiname auf CD: Magdalena

Kürzel im Text: Nathalie = N, Magdalena = M

[...]

N: Was gefällt dir am besten im Französischunterricht

M: ähm:: ja verschiedene Themen zum Beispiel wenn wir über (.) jetzt hamma letztens über die Maghreb stäten Lgelernt

N: Mhm^J

M: das find ich sehr interessant (.) wo generell überall Französisch gesprochen Lwird

N: Mhm^J

M: Und (.) ja reden gfallt ma eigentlich gut in Französisch weil die Sprache ur schön Lklingt

N: Mhm^J

M: (.) Ja das ist eigentlich das was mir am meisten gfallt das reden (.) und glesen hamma letztens auch und das war auch recht L(lustig)

N: Mhm^L

M: Eigentlich (.) mal eine LAbwechslung

N: Ja^J (.) u::nd was magst du garnicht (.) was gefällt dir garnicht am Französischunterricht

M: (3) Ich muss sagen (.) am Französischunterricht direkt gfallt ma nicht dass die Lehrerin manchmal bissi (.) langweilig unterrichtet also sie is jetzt nicht so (.) wir ham nicht so viel Abwechslung (.) find ich L'im Französisch

N: Mhm was machts ihr da so^J also was is so die Routine bei Leuch

M: Wir^J bearbeiten ein Unit durch also ein unité L@tschuldigung@

N: Kein^J Problem ()

M: Ähm (.) u::nd (.) ja das is einfach immer dasselbe wir fangen an mit lesen einen Text dann kommen diese verschiedenen Grammatik und ob wir den Text verstanden haben und () immer wieder dasselbe

N: Mhm was würdest du dir denn da wünschen (2) was wär denn da für dich LSo ein Vorschlag

M: Ähm^J ja wie gsagt wir ham letztens mal ein Buch glesen

N: LMhm

M: Das find ich war^J (.) recht lustig aber das passiert halt nicht oft (.) ich sehs eh ein weil da Lehrplan Lmuss auch

N: °Das braucht auch viel Zeit°^J

M: Durchbracht werden und sowas braucht wirklich Zeit lesen

N: Mhm

M: Aber irgendwie noch mehr reden und mir kommt vor manche bringen sich gar nicht ein beim reden (.) also (.) vor allem Sprachschüler reden wirklich viel (.) und dann der Rest aso vorallem die Sportler ich will jetzt nicht sagen alle LAber

N: Ja^J

M: Der Großteil bringt sich nicht wirklich immer ein

N: Hmm (2) ok (.) u::nd wär das was wär denn da eine Lösung für dich (.) um das Problem jetzt (.) irgendwie zu Lbeheben

M: Ja^J also es war schon amal bei uns im Gespräch ob wir das nicht wirklich aufsplitten (.) also das wir verschieden Unterricht Lbekommen

N: Ja^J

M: Die Sportler ein bisschen langsamer, wir sprachlichen ein bissl schneller

N: Mhm

M: Aber das geht einfach nicht weil das dann wieder mehr kosten Lwürd und dann kein Lehrer zur Verfügung stehen würd

N: Mhm (.) mhm^J

M: und das geht einfach nicht und (2) naja das wär eine Lösung gwesen das wär auch die beste die mir einfalln wär jetzt (.) aber sonst (2) ich weiß nicht ich glaub man kann nicht viel dran ändern wenn einem Menschen das Fach einfach nicht gfallt und deshalb nicht mitarbeitet (.) da kann man nicht viel Lmachen

N: (Da ist) die Motivation vielleicht garnicht °da°

M: Ja^J

N: Und fühlst du dich da jetzt gebremst im Unterricht ode:r (.) ist das jetzt langweiliger für dich LWeil du auf die anderen warten musst

M: Ab und zu schon^J Ja ab und zu schon (.) es is nicht immer so ab- vorallem bei der Grammatik (.) wo ich ma denk ich versteh das recht schnell eigentlich und die anderen auch was ich so mit Ldenen gredet hab

N: Mhm ...mhm^J

M: Die verstehn das auch immer recht schnell (.) und dann gibts halt immer welche und die bremsen da schon LZiemlich

N: Ok^J (2) u::nd ähm: wenn du jetzt an das größte Problem für dich im Französischunterricht Ldenkst

M: Mhm^J

N: was wär das für dich

M: (3) Hmm (3) das größte Problem direkt wär wenn ich jetzt angenommen vor der ganzen Klasse reden müsste auf Französisch ohne irgendwie eine Hilfe oder dass ich wen zweiten hab der mit mir redet also so (.) Monolog halten

N: spontan oder

M: LJa sowas

N: Wenn du gut^J vorbereitet bist

M: (.) Vorbereitet gehts aber spontan wär für mich eher unangenehm wenn ich ehrlich bin (.) ich mein wenn der Lehrer was fragt und antworten das mach ich auch gern

N: LMhm

M: Und^J Diskussionen sind auch ok

N: LMhm

M: Das^J macht richtig Spaß aber so aus dem Stehgreif einen Monolog halten das fällt ma schon schwer

N: Müsst ihr das machen

M: (.) Nein das is eigentlich noch nie passiert aber das wär für mich die schlimmste LSituation

N: @(.)@^J ok (.) warst du schon mal in LFrankreich?

M: Mhm^J

N: Und wie ists dir da gegangen (.) LMit der Sprache?

M: Da hab ich erst^J (.) zwei Jahre ghabt also da war ich im zweiten Lernjahr da is ziemlich schwer eigentlich gangen weil (.) ja: man kann die Sprache halt noch nicht so gut und soll sich dann irgendwie verständigen (.) unsere Gastmutter damals wir haben bei Gastfamilien Lgwohnt

N: Mhm^J

M: War eigentlich eh recht verständnisvoll und hat uns manchmal dann auch was im Googleübersetzer L@eingeben@

N: @aah@^J ok,

M: was ganz schlimm war

N: Ja,

M: aber im Großen und Ganzen kann man sich schon verständigen also man redet mit Händen und Füßen

N: genau[↓]

M: und dann versteht mans eh irgendwann

N: sehr gut[↓] (.) war das eine Hilfe für dich oder hat dir das eigentlich nicht viel gebracht () hast du einen schönen Ort gesehen aber du Lmeinst

M: doch[↓] das war schon eine Hilfe für mich für die Sprache Lselber

N: mhm[↓]

M: und auch für die Kultur eigentlich dass man so ein bissl was über die LKultur ()

N: genau[↓] sehr schön (.) u:nd ganz generell was fällt dir am leichtesten in Französisch?

M: (2) hm:

N: was was geht schon supa: wo fühlst du dich am sichersten,

M: (2) ahm: (2) ich weiß nicht (.) äh (.) wenn ich jetzt so an die Grammatikkapitel vorher wiederhol dann tu ich mir bei der Grammatik eigentlich recht leicht also das is jetzt nicht schwer für mich (.) Vokabel sind auch nicht so schwer das Problem bei mir is halt dass ich Vokabel lern

N: Lmhm

M: u:nd[↓] schnell wieder vergess (.) also das is echt blöd (.) wenn ich Vokabeln nicht andauernd verwend also so

N: LDas is aber auch klar

M: Standardvokabel[↓] wie ja irgendwelche Verben wie être

N: Lmhm

M: und so[↓] (.) wenn ich die nicht andauernd verwend dann (.) ja (.) merk ichs °ma auch nicht wirklich° dann Lmerk ichs ma vielleicht

N: Ja[↓]

M: für (.) zwei drei Stunden von Französisch und dann beim Lnächsten Mal weiß

N: genau[↓]

M: ichs nimmer

N: das is aber eh auch °normal° () L@(.)@

M: @(.)@[↓]

N: und wo:bei fühlst du dich noch ganz unbeholfen (2) °wo fühlst du dich noch ganz unsicher°

M: also ganz unbeholfen jetzt nicht aber manchmal beim Reden denk ich ma so (.) jetzt such ich ein Wo:rt oder so und (.) dann denk ich ma so was hab ich eigentlich grad für einen Blödsinn @gsagt@ weil (.) das passt irgendwie nicht zam oder von der Zeit her hats nicht passt weil wenn ich so schnell mal was sagen muss dann tu ich ma schon schwer dass ich jetzt sofort die richtige Zeit find und so (.)

N: ja

M: in der ich das ausdrücken muss

[...]

M: Hören fällt ma ziemlich schwer

N: mhm

M: weil (.) ähm wir im Französischunterricht sprechen ziemlich langsam Französisch und wenn mans dann hört dann auf einmal so () ur schnell und man kommt nicht mit und manche Wörter werden halt so richtig verschluckt (.) also kommt mir Lhalt vor

N:ja: [↓]

M: das wird normal sein für die Franzosen Lja

N: genau[↓]

M: aber da wir das im Französischunterricht halt nicht so praktizieren (.) sondern eher langsam reden fällt ma das (.) ä:h (.) () das LHören

N: versteh[↓]

M: °Ziemlich schwer°

[...]

N: und wie könnt man das lösen? Hättest da eine Idee wie mans vermeiden könnt (.) °dass da immer so viele Probleme gibt°

M: (2) Hm:: (.)

N: °beim Hören°

M: ja ich würd mal sagen im Französischunterricht vielleicht ein bissi schneller reden auch wenn jetzt mal ein Fehler oder so passiert das passiert auch beim langsamen Reden also (.) dass auch die Französischlehrerin vielleicht ein bissi schneller ab und an redet (.) und die: ähm Hörübungen vielleicht manchmal bissi langsamer also die sind wirklich se:hr schnell (.) und ich denk ma auch vielleicht is das so weil wir manchmal wirklich gebremst werden (.) dass vielleicht wenn die andere Klasse nicht dabei gwesen wär würd ichs jetzt eh verstehn so (.) aber dadurch dass wir halt manchmal °wirklich° gebremst werden glaub ich leidet unser Niveau auch ein bisschen

N: LMhm

M: drunter[↓] unser Sprachniveau in Französisch

N: das kann schon sein weil man sich auch wirklich an die ganze Gruppe anpassen Lmuss

M: Ja[↓]

N: als Lehrer (2) ok u:nd (.) wie geht's dir grundsätzlich damit wenn du jetzt einen Text schreiben musst

M: (.) () °ja also ich° (schreib) in Französisch nicht so gerne ich muss sagen ich schreib eig:ntlich recht gerne aber dann immer diese °ganzen Accents° und

N: L@(.)@

M: @(.)@ Sachen[↓] die (.) ja (.) (nerven) mich manchmal ein bissi (.) aber (.) oft gehts mir einfach auch so dass ich einen ur schönen Satz wüsst auf Deutsch und einfach nicht in Französisch ausdrücken kann weil mir die Vokabel einfach fehlen und (.) manchmal die Grammatik auch ein bissi fehlt damit man das wirklich Lschön machen kann

N: ja[↓]

M: ich fühl mich ein bissi eingeschränkt beim Schreiben weil ich die Sprache nicht so beherrscht wie ichs eigentlich will

N: mhm

M: wie ichs eigentlich ausdrücken will

N: und hättest dafür eine Idee: wie man das ändern könnte weil ich mein der Unterricht ist ja auch begrenzt auf Lbestimmte Stunden

M: ja[↓] (.) naja bei uns in der Schule gibt's zum Beispiel eh Begabtenförderung LFranzösisch

N: mhm:,[↓]

M: für die hab ich aber leider nicht so viel Zeit weil ich auch Matura hab und nebensächlich andere Sachen machen (.) aber dann bin ich zum Beispiel auch im Maturatraining Französisch

N: mhm

M: also da gibts eh recht viele Möglichkeiten dass man sich da selber noch ein bissl weiterentwickelt in unserer Schule

N: ja

M: das is eigentlich eh recht gut Lfind ich

N: ja[↓]

M: Nur man hat halt auch nicht immer Zeit

N: Ja eh °ok° u:nd äh: wie gehts dir äh (.) wenn du versuchst jemanden auf Französisch zuverstehen

M: (2) aaah: fällt ma leichter als zu reden dann zurückzureden meistens

N: ok

M: aber (.) manchmal ja: werden halt so "Wörter verschluckt" oder (.) nicht wirklich verschluckt aber so schnell Lgredet

N: Das is halt^J

M: und Ldann

N: genau^J ()

M: manchmal fallts ma schon schwer (.) ich weiß nicht ich glaub es kommt auch auf die Person drauf an die redet wenn zum Beispiel unsere Lehrerin redet oder eine Person die (.) von Haus aus eher langsam redet dann würd ichs sicher besser verstehn aber (.) da ich "halt in Frankreich auch mitkriegt hab dass alle" ziemlich schnell reden (.) "das fällt einem schon schwer"

N: Mhm und hättest du da eine Idee wie man das lösen könnt?

M: (3) hm:: ähm: hm: (.) ja (.) wie sagt uns vielleicht irgendwie dran gwöhnen dass da schneller gredet wird also dass auch die ahm: Französischlehrerin ein bissl (.) schneller redet also dass wir das so gewohnt werden

N: Mhm

M: auch wenn mas vom Anfang an nicht gleich versteht wenn sie auf einmal schneller redet aber (.) dass man halt das langsam dann irgendwann wird mans ja gewöhnt dass Lwer so schnell redet

N: Mhm^J

M: und dann

N: LGenau

M: finde^{tJ} man sich da eh rein (2) angenommen ich hätt jetzt mehrere Wochen in Frankreich verbraucht und nicht nur "ich glaub es waren zehn Tage oder so" dann hätt ich mich da sicher irgendwann eingelebt und dran gewöhnt

N: Mhm

M: ja

N: (.) u:nd wenn du irgendwann sprechen musst wie gehts dir da?

M: ja da is halt immer ich such oft nach Worten weil ich einfach den Wortschatz "jetzt nicht" so einen großen noch hab u:nd (.) ich vertu mich oft mit den Zeiten und denk mir im Nachhinein ma:: (.) @blöd (.) eigentlich@ (.) richtig LDumme Fehler

N: (das is) ganz normal^J

M: ja (.) aber sonst (.) reden tu ich eigentlich gern

N: sehr gut

M: weils ja auch eine schöne Sprache is

N: sehr schön @(.)@ so welche Fertigkeit hamma jetzt noch nicht gehabt (.) lesen oder?

M: Mhm

N: Beim Lesen hast du gsagt "das fällt dir" eigentlich ganz gut das fällt dir Lganz leicht

M: m: Ja^J

N: was wär trotzdem noch die Schwierigkeit beim Lesen (.) was dir immer wieder auffällt (3) "was dich blockiert"

M: (2) mm:: (2) das geht eh aber es gibt zum Beispiel diese Übungen wo man einsetzen muss zum Beispiel verschiedene ähm (.) dann steht in der Klammer de und du musst halt schaun obs (.) de la dann du (.) das ist jetzt nicht schwer aber wenn das jetzt bissi schwieriger wird also gesteigert wird vom Niveau her (.) fällt mir das manchmal schon schwer L obwohl ich

N: Mhm (.) das sind diese neuen Maturaformate gell

M: Ja genau das is^J das (.) "wie heißtn das"

N: Sprache im Kontext,

M: genau Sprache im Kontext (.) das is für mich irgendwie so ähnlich wie die () Leigentlich

N: Mhm^J

M:(.) nur dass man halt einsetzen muss und (.) da fallts mir manchmal schon noch schwer

[...]

M:

N: und welches Gebiet sollte deiner Meinung nach noch am (.) noch am meisten (.) geübt werden (.) noch besser geübt werden (2) von allen Gebieten

M: also was am meisten geübt werden sollt is eh das Hören aber das mach ma wirklich

N: Ldas macht ihr eh

M: also^J das is eh super und (.) ja dieses Sprache im Kontext könnten wir Lnoch ein bissi mehr üben

N: Mhm^J ok (.) u:nd was können wir jetzt noch (.) was fehlt dir noch ganz generell am Französischunterricht

M: hm (.) manchmal ein bissl die Motivation von der Lehrerin

N: ah ok

M: weil ich glaub schon dass sie zu einem gewissen Grad motiviert ist aber (.) sie machts ein bisschen langweilig ich kann auch nicht sagen warum sies langweilig macht das (.) es gibt einfach Menschen die L@machen das langweilig@

N: Mhm^J

M: ich kanns nur nicht sagen

N: Lihre Art oder wies rüberkommt

M: weils immer dasselbe^J (.) ja: und (.) dass sie (.) sie erklärt alles so: oft (.) weils manche halt nicht verstehen und das is schon langweilig für uns

N: LMhm

M: dies recht rasch verstehen^J (.) und dann erklä:rts es und erklä:rts es und ich denk mir halt hab ich schon tausend Mal @ghört@

N: und hättest du da irgendwie einen Lösungsvorschlag wie man das die Situation lösen könnt dass ihr euch nicht fadisiert und die anderen trotzdem

M: () muss daweil andere Arbeitsaufträge geben oder sowas

N: Mhm (.) und was wünscht du dir noch vom Französischunterricht

M: ja: dass ich dann am Ende (.) der Achten mich eigentlich richtig verständigen kann auf Französisch nicht dass ich die beste Französischrednerin bin aber dass ich Leute versteh und auf so einfache banale Sachen noch antworten kann und bissl eine Diskussion führen kann

[...]

Codename: Matthias

Dateiname auf CD: Matthias

Kürzel im Text: Nathalie = N, Matthias = Mat

N: und am Unterricht am Französischunterricht. was: findest du da super

Mat: ähm: (.) wenn wir irgendwelche neuen Vokabel lernen (.) dass wirs auf die Schüler beziehen oder Gegenstände beziehen (.)

N: mhm

Mat: dass wir in Gegenstände dieses Vokabel zuordnen oder so

N: meinst du jetzt Fächerübergreifend?

Mat: also wenn wir jetzt zum Beispiel irgendwelche neuen Vokabel lernen (.) dass wir jetzt ähm (.) auf irgendeine Person halt die Vokabel also das bestimmte Wort hingeben

N: mhm

Mat: und dass wirs dann zuordnen (.) mit der Person wissen dass das die Vokabel sind so lernen wirs im Unterricht

N: wie. (.) also das du jetzt zu deiner Sitznachbarin lernst du L-ein Wort

Mat: also wir ham zum Beispiel L-wenn wir jetzt irgendein Thema haben über Kleidungsstücke

N: Ja

Mat: Dass wir jedem Kind in der Klasse ein bestimmtes Kleidungsstück zuordnen

N: wirklich

Mat: und da:nn ahm: (.) merken wir uns zum Beispiel L-der Daniel die Jacke

N: ja L

Mat: anhat L-der Dominik das und das

N: genau L wirklich voll gut

Mat: ja das lernen wir so

N: das is L-schön

Mat: also das für L jedes Kind ein Vokabel zugehört L-das

N: und das geht L das geht bei jeder bei jedem Thema L-machts ihr das so

Mat: Ja L meistens so

N: °cool (.) sehr cool° (.) und was gefällt dir gar nicht was magst du einfach nicht am Französischunterricht

Mat: ahm am Französischen die verschiedenen Zeiten weil da tu ich mir am L-schwersten eigentlich

N: mhm L

Mat: also mit Vergangenheit (.) und Zukunft und so

N: mhm

Mat: und das Verben abwandeln also die schwierigeren Verben dann abwandeln

N: mhm

Mat: also nicht die üblichen

N: sondern die Ausnahmen? Oder Lkompliziertere Wörter

Mat: ja die Ausnahmen mit so (.) ja L

N: weil die komplizierteren Wörter die L-sind dann meistens eh regelmäßig

Mat: mhm (.) mhm L

N: ok die Verben (.) und (.) woran könnte das liegen also was glaubst du is das Problem L-dabei

Mat: naja ich denk L-eher mal dass es dann verschiedene Ausnahmen gibt nicht diese regelmäßigen

N: mhm

Mat: und auch das Französische is ganz anders als Deutsch also die Rechtschreibung is auch L-ganz anders

N: mhm L die Schreibweise

Mat: mhm

N: dass man die Endungen nicht ausspricht

Mat: dass man die wie man die Aussprache ganz anders oft als die Schreibweise

N: mhm genau

[...]

N: was bereitet dir sonst die größten Probleme beim Französischlernen

Mat: ahm (.) ja die Verben halt

N: mhm

Mat: Vokabel also wenn man die Vokabel (.) es is halt oft dass wir viele Vokabeln auf einmal lernen müssen

N: mhm

Mat: und die sind neu (.) und dadurch dass sie ganz anders geschrieben werden und betont werden

N: mhm

Mat: So is halt auch schwierig sich die zu merken (.) aber sonst

N: sollten die mehr geübt werden L-oder:

Mat: mehr geübt L-ahm

N: hast du da ne andere Idee

Mat: naja wir ham jetzt eh ein Vokabelheft wo wir immer die aus jeder Stunde die Vokabel die wir L-lernen reinschreiben

N: mhm L

Mat: da merkt man sich ja auch viel wenn mans reinschreibt (.) und ja: (.) bisschen hausübungsmäßig dass wir Vokabel abschreiben mehr (.) weil das mach ma nicht so oft

N: mhm

Mat: und ja (.)

N: ok (.) und aah: (.) kannst du dich an eine @ganz@ schlimme Situation aus dem Französischunterricht erinnern?

Mat: ahm:

N: °was ganz Schreckliches wo du meinst das war eine furchtbare Französisch-stunde°

Mat: ja mit dem alten Lehrer halt noch

N: @(.)@

Mat: da ham wir diesen Lehrer gehabt und der hat halt nicht wirklich viel vom Fach verstanden (.) und hat uns auch nicht viel beibringen können (.) und dadurch wurde das Fach immer mehr (.) desinteressanter

N: L-mhm (.) mhm

Mat: also () das war fad und (.) ja L-das war nicht so aufregend

N: da hast du dann nicht wirklich gemocht

Mat: nein L

N: warst nicht L-motiviert

Mat: da war ma irgendwie L-gelangweilt und

N: mhm

Mat: is auch schlechter geworden natürlich dadurch, weil ma im L-Unterricht nicht aufgepasst hat

N: mhm L (.) mhm (.) aber da war auch vor allem die Beziehung zum Lehrer L-das Problem oder

Mat: Ja L da war der Lehrer L-das Problem

N: da war ja vor allem dass ihr ihn L nicht mit ihm ausgekommen L-seids

Mat: mhm L

N: und dadurch hat alles (.) das hat halt alles blockiert

[...]

N: was kannst du am besten und was kannst du am schlechtesten L-wo tust du dir schwer°

Mat: ahm: am besten L-würd ich mal sagen kann ich (.) lesen

N: mhm

Mat: dann das sprechen

N: Mhm

Mat: dann das schreiben und dann das verstehen weil die Französischen die reden halt alles sehr ↳schnell

N: ja:

Mat: und dass is ↳ dann undeutlich für uns

N: ok

Mat: deswegen

N: ↳ also auch bei den

Mat: und so oft hammas ↳ noch nicht gemacht dass wir irgendwelche Verstehensübungen haben

N: ok (.) machts ihr das nicht so ↳ oft

Mat: nicht so ↳ oft jetzt (.) heute ham wir zum Beispiel in der Schule eine ghabt

N: mhm

Mat: was sonst (.) bei den Schularbeiten ham wir auch eine oder so

N: mhm

Mat: das ham wir noch nicht so oft geübt

[...]

N: was is dann eben das Problem (.) is es die die Schnelligkeit beim Sprechen oder is es die ↳ Aussprache?

Mat: ja weil halt doch viel die Aussprache ↳ und die Schreibweise is halt auch auch unterschiedlich und wenn die das so aussprechen schreib ichs dann falsch hin ↳ zum Beispiel

N: mhm ↳ ok (.) also das müsst auf jeden Fall noch mehr ↳ geübt werden

Mat: mhm ↳

N: oder::

Mat: ja das ↳ stimmt

N: oder hättest du ↳ da andere Ideen wie ma das bessern ↳ könnte

Mat: naja halt ↳ durch viel Sprechen nehm ich an

N: mhm

Mat: also (.) ja

N: oder vielleicht andere Sprecher hören dass man sich gewöhnt dran?

Mat: andere Sprecher weiß ich nicht aber halt (.) da durch das viele Reden merkt man ↳ sich ja auch viel (.) und schreibt mans auch manchmal auch viel

N: mhm (.) genau (.) wenn mans schreibt ↳

[...]

N: welches von diesen vier Gebieten müsste jetzt deiner Meinung nach noch mehr geübt werden also was kommt im Unterricht am wenigsten vor

Mat: also ↳ dem () vom wenigsten ist das Verstehen

N: °und was würdest du noch gern° ↳

Mat: weil sprechen tun wir viel mit ihr

N: ja,

Mat: ↳ es is halt auch auch viel Deutsch

N: aber da muss man ja auch was verstehn ↳

Mat: es is halt auch viel Deutsch

N: ↳ achso:

Mat: ja ↳

N: mhm

Mat: deswegen verstehens wir auch gut

N: @mhm@

Mat: aber so typisch französisch also dass wir nur sowas reden (.) is halt am wenigsten

N: ok (.) ↳ also auch machts ihr keine Dialoge oder so

Mat: also verstehen würd ich nicht ↳ (.) naja wir lesen da schon vor aber wir lesen halt wieder

N: ok

Mat: ↳ nur laut vorlesen

N: das heißt auch nichts selbst ↳ Produziertes

Mat: ↳ nicht so wirklich

N: oder selbst was ↳ vortragen machts ihr Referate oder sowas?

Mat: ahm bis jetzt hat sie noch nichts gesagt

N: ok. (.) und davor die letzten Lernjahre,

Mat: da ham wir noch nicht wirklich

[...]

N: was fehlt dir noch am Französischunterricht was hättest du noch gern (.) was hättest du gerne mehr

Mat: ahm jetzt mehr ahm (.) so ein Sprachassistent war ganz interessant ↳ denk ich

N: mhm ↳

Mat: dass wir halt durch das viele sprechen weil (.) meisten können halt deutsch ganz gut bisschen

N: mhm

Mat: aber die reden dann doch nur Französisch mit uns (.) ich sehs in Englisch zum Beispiel (.) wir ham wen in Englisch der red nur englisch mit uns (.) das macht den Unterricht gleich abwechslungsreicher

N: mhm

Mat: also ganz anders (.) weil er neu is halt (.) die Person

N: genau

Mat: wir freun uns mehr drauf es macht mehr Spaß mit den neuen Personen weil die halt auch anders is als der Lehrer jünger ↳ lustiger und alles

N: genau und vielleicht ↳ auch vom Land (.) oder der erzählt ↳ euch dann amal was anderes nicht nur vom Schulbuch

Mat: mhm (.) ja schon mehr () ↳ zum Beispiel

N: (.) genau

Mat: der macht halt was anders dann und ja dass wir halt so richtig im Sprechen mit ihm lernen

N: mhm (.) °ja° (.) u:nd a:h was wünscht du dir sonst noch am Französischunterricht (.) was hättest du noch gern

Mat: ahm:

N: °was fehlt°

Mat: wünsche (.) ja dass ich halt (.) besser wäre

N: mhm

Mat: dass ich mehr Vokabel also meinen Wortschatz erweitern könnte

N: mhm (.) genau was is so dein Ziel was hättest du gern zum Schluss vom Französischunterricht °wenn du dann fertig bist°

Mat: ↳ ja:: ahm wenn ich

N: was würdest du da gern können ↳

Mat: jetzt die Matura hab dass ich (.) eigenständig nach Frankreich fahren könnte und mich dort problemlos jetzt

N: L@problemlos@

Mat: verständigen^J könnte

N: ein Native Speaker L@(.)@

Mat: @(.)@^J also halt dass ich jetzt nicht wirklich (.) auf Hilfe von so vielen anderen angewiesen bin (.) wenn ich in Frankreich jetzt wär also (.) dass ich schon mehr oder weniger verstehen könnt warum um was es geht Lwenn zwei Leute reden oder ich

N: mhm (.) dass du weiterkommen

Mat: weiterfragen^J könnte

N: genau (.)

[...]

Codename: Vanessa

Dateiname auf CD: Vanessa

Kürzel im Text: Nathalie = N, Vanessa = V

[...]

N: Wenn du jetzt ganz spontan an deinen Französischunterricht denkst

V: Ja

N: was fällt dir da als erstes ein

V: n::aja also wir sind äh zusammen mit einer Sportklasse

N: ok:

V: und deshalb ists halt ur oft so dass wir Themen zwanzig Mal durchgehen

N: °@(.)°

V: oder für irgendwelche Texte eine Stunde lang brauchen was einfach ur unnötig is (.) und deswegen kommen wir auch nicht weiter (.) das Ding is (.) die ganzen Sportler wollen eh nicht maturieren

N: ok

V: und wir halt aber schon und jetzt machen wir halt fast keine Sachen weil

N: wieviele seids ihr?

V: so um die (..) fünfzehn oder so

N: ok

V: also zirka:

N: und wieviele Sportler wieviele::

V: ähm wir sind sechs Sprachleute und

N: ok LUnd der Rest halt dann Sportler

V: ja (.) ja^J

[...]

N: und was magst du garnicht?

V: (2) reden

N: reden ok

V: ich weiß nicht ich kann Ldas nicht

N: warum? ^J

V: es geht in meinem Kopf aber es kommt nicht so raus wie ichs ma denk

N: ok

V: @also ich weiß nicht@

N: Lund woran könnt das liegen

V: ich kanns einfach nicht so reden^J (.) weiß ich nicht ich kann das aber im Englischen auch nicht so (.) gut ich mein es geht schon man versteht mich aber @(.)@ weiß ich nicht

N: ok

V: es kommt einfach nicht so raus

N: und hättest du da ne Lösung wie man das ändern könnt dass das besser geht?

V: mehr reden @(.)@ einfach üben

N: mhm ja

V: ja

N: machts ihr das oft in der Schule?

V: nein voll nicht (.) also auch selten und wenn dann vor allem wenn wer drankommt (.) zum zum reden äh dann sind das vielleicht zwei Leute oder so und jetzt wirklich länger Monolog reden oder so tu ma sowas garnicht (.) ja

[...]

N: und kannst du dich an eine ganz furchtbare Situation erinnern

V: ä:h

N: mit Französisch?

V: @(.)@ naja (.) naja wir waren in der fünften (.) nach dem ersten Lernjahr in Frankreich @(.)@ @und@ wir ham ni:chts verstanden (.) also u:r wenig nur (.) dann dann hat uns unsere Gastmutter immer alles fünf Mal erklärt (.) die ur leichten Sachen

[...]

N: und was fällt dir am leichtesten?

V: ähm:

N: an Themen (2) was kannst du am besten (.) wo bist du der Profi

V: () ich würd sagen Schreiben liegt mir ziemlich (.) also so writing () ich kann das Ganze nur auf Englisch sagen

N: @ja ja@ @(.)@ Schreibaufträge @(.)@

V: ja

N: ok (.) ja jetzt kommen wir eh zu den vier Fertigkeiten schreiben sprechen hören und lesen

[...] welche von den Fertigkeiten fällt dir am leichtesten und welche ist am schwierigsten für dich

V: (2) hmt: (2) am leichtesten würd ich eigentlich sagen dieses language in use @(.)@

N: Sprache im Kontext?

V: ja genau

N: das fällt dir am leichtesten?

V: ja

N: mhm

V: also ich find ich mag diese Übungen mit dem wo man das Wort wegstreichen muss zum Beispiel

N: ah

V: ja

N: ok (.) und was ist für dich am leichtesten ah am schwierigsten?

V: meistens die readings Sachen bei denen brauch ich meistens am längsten weil (.) also jetzt nicht wens explizit dasteht sondern oder so sondern wenn man das irgendwie suchen muss

N: L°umformen° ()

V: und manchmal auch bei den^J (.) bei den ähm: schwereren Hörübungen (.) die sind manchmal so (.) da hör ich einfach garnix raus

N:mhm

V: und dann bin ich @schon verzweifelt@

N: u:nd (.) woran könnte das liegen (.) also auch mit den Hör- ah mit den Leseübungen "dass du dir da so schwer tust"

V: ja weils weils manchmal äh vielleicht ich mein manchmal die Frage irgendwie blöd gestellt is oder so und man die Frage nicht versteht (.) und dann nichts findet was da gemeint is

[...]

N: u:nd bei den Hörübungen da is es die Aufnahme die schwierig is oder

V: Lja ja eh

N: an was liegt's da

V: na es es-J (.) es is einfach manchmal dann reden die Leute so undeutlich dass man einfach nicht versteht was die sagen oder halt bei Französisch is ur oft so dass du die Endungen nicht hörst und dann (.)

N: Lund hättest du da etwas

V: ()-J

N:also was könnt man irgendwie dagegen tun? Dass das dann L besser funktioniert

V: ich glaub es is einfach-J dass mans öfter macht (.) also dass man auch öfter wen sprechen hört weil dann wird mans irgendwie gewohnt

N: mhm

V: dass sich das so und so anhört

N: ok (.) u:nd wie geht's dir beim Sprechen

V: es geht (.) es geht meistens ich stotter dann immer so (.) und dann red ich irgendwas (.) aber das ist eigentlich meistens wenn ich lesen muss (.) ich kann nicht laut lesen

N: ok

V: aber so beim Sprechen es geht (.) mir fallen im Nachhinein immer die Wörter ein die ich sagen wollt

N: ja: ja @(.)@ u:nd beim Schreiben was fällt dir da besonders schwer?

V: (.) den Wörterrahmen also die zehn Prozent einzuhalten (.) das geht nicht (.) ich kann das nicht ich schreib immer zu viel @jedes Mal@

N: stimmt stimmt stimmt

V: und dann muss ich immer ur viel kürzen

[...]

N: welche Fertigkeiten übt ihr in der Schule am meisten? was fällt dir da auf?

V: ähm (2) eigentlich geht bei unserer Professorin die wir so im normalen Unterricht haben (2) @keine@ wir machen das nur so selten dass wir irgendwas anhören oder so

N: ok Laber die anderen Fertigkeiten

V: oder es wär jetzt auch-J solches solche language in use Sachen

N: mhm

V: sowas machen wir auch ur selten

N: ok

V: so generell Vorbereitung auf diese ganzen LFertigkeiten

N: neuen-J

V: Fertigkeiten so

N: LJa es gibt ja auch zum Beispiel

V: is eigentlich auch die-J

N: im Schulbuch sicher: (.) Lesetexte und Schreibaufträge: und

V: Lja:

N: eine Hörübung

V: ja am meisten eigentlich lesen-J (.) dass wir einen Text durchlesen und dann nochmal so wiederholen und so

N: ok das machts ihr am meisten

V: ja

N: mhm (2) ok (2) ähm: ja hast du noch Ideen oder Vorschläge was man tun könnte um das zu ändern dass ihr euch leichter tut oder dass du dir leichter tust (.) beim Hören grad oder beim Sprechen

V: na ich ich find es wär einfach wichtig dass wir mehr so Maturaübungen machen (.) es is ja dann für die Matura wichtig das sprechen jetzt zwar nicht so

N: mhm

V: a:ber des wenn wenn man was nicht hört also wenn mans nicht versteht ja dann kann man auch nichts hinschreiben das ist halt dann ur blöd

N: das heißt meinst du das die Übungen leichter gemacht werden sollten oder ist das reines Training

V: nein das is nur Training

N: ok

V: also (.) ja

N: u:nd was fehlt dir noch am Französischunterricht (.) was gibts noch was du gern hättest was du dir wünschst

V: dass wir einfach mehr lernen (.) weil wir sind auf so einem niedrigen Niveau find ich

N: @(.)@

V: also ich find wir könnten einfach viel weiter sein es is ur oft so tschuldigung dass wir dann dass wir dann Sachen zwanzig Mal machen die eigentlich eh schon jeder versteht und die dies nicht verstehen werden sowieso nicht verstehn

N:@(.)@

V: also weil wir machen wir haben ur viele Wiederholungen gemacht am Schul-anfang (.) (und jetzt könn mas) auch nicht besser als vorher

N: also auch Wiederholungen bringen nichts

V: nicht wirklich @nein@

N: Lund was müsste man dann machen?

V: weil dann lernt mans halt für das eine Mal-J

N: damit das was bringt

V: ja wir ham so zum Beispiel Vokabelwiederholungen ja (.) merkt man sich dann auch zwei Wochen und dann sinds wieder weg

N: mhm

V: oder: solche Zeitwiederholungen hamma gmacht (.) also die ganzen Zeiten wiederholen

N: mhm

V: und (.) ich denk ma wenn mans bis zur Achten nicht kann dann wird mans danach auch schwer lernen

[...]

Codename: Vivien

Dateiname auf CD: Vivien

Kürzel im Text: Nathalie = N, Vivien = Vi

[...]

N: u:nd wenn du jetzt so an Französisch denkst so ganz allgemein an die Französischstunde (.) was fällt dir spontan als erstes ein (2) L-an was denkst du da spontan

Vi: ä:hm[↓] (.) dass wir viel Grammatik machen

N: ah ok

Vi: ja(.) und wir versuchen auch jetzt in letzter Zeit mehr Hörübungen zu machen

N: mhm

Vi: nur irgendwie klappt das nicht weil die Hörübungen für uns alle irgendwie zu schnell sind weil die reden extrem schnell und da verstehn wirs nicht so und da müssen wir eine (.) ähm: eine Übung meistens ein zwei Mal wiederholen[↓] aber:

N: wie oft hört[↓] ihr euch die dann an?

Vi: (.) kommt drauf an wie die Übung ist (.) wenns jetzt ein längerer Text dann wiederholen wirs schon aber wenn wir den Text mithaben dann hören wirs uns nur einmal an weil wegen der[↓] Aussprache

N: mhm[↓] versteh (.) u:nd was gefällt dir am besten am Französischunterricht?

Vi: ähm:: (.)

N: was machst du am liebsten

Vi: (.) eigentlich (.) ich ich auch wenn ichs nicht wirklich kann aber ich versuch gern zu reden

N: mhm

Vi: und ähm (.) ja (.) also solche spontanen Gespräche zwischen zwei Personen

N: mhm

Vi: mir fallen zwar oft irgendwie nicht richtig die Wörter ein oder so also ich versuchs einfach irgendwie zu umschreiben oder so

N: sehr gut (.) genau (.) und das gefällt dir

Vi: irgendwie schon ja

N: schön (.) und macht ihr das oft

Vi: ähm (.) es geht weil dadurch dass wir bei der Sprache äh bei der Grammatik oft hängenbleiben müssen wir halt auch die Grammatik wiederholen aber (.) ja

N: mhm (.) und: was magst du gar nicht am Französischunterricht?

Vi: die Hörübungen[↓] @(.)@

N: @(.)@[↓]

Vi: die die mag ich gar nicht (.)[↓] das lesen

N: warum[↓]

Vi: naja (.) ähm: weil (.) man (.) irgendwie verunsichert wird weil manche Wörter auch ähnlich klingen beziehungsweise so Phrasen oder so

N: mhm

Vi: das weiß man jetzt nicht genau ob jetzt das gemeint ist oder nicht und dann (.) is es halt etwas komplizierter

N: mhm und dann dauert das auch[↓] L immer länger

Vi: ja[↓] ja

N: und das macht dir dann die größten Probleme

Vi: ja genau

N: u:nd (.) ähm kannst du dich an deine schlimmste Französischstunde erinnern also gibts irgendwas was ganz furchtbar war an das du dich erinnerst

Vi: (.)[↓] L ä::hm

N: sei es jetzt furchtbar[↓] weil du überhaupt nicht mitgekommen bist oder furchtbar (.) langweilig oder (.)

Vi: (.) ich glaub das war die letzte Stunde weil wir haben (.) letztes Jahr sind wir mit unserer Lehrerin nicht so weit gekommen und wir haben eigentlich nur ähm imparfait und passé composé gemacht und jetzt ham wirs halt in der fünften wieder äh in der sechsten wieder wiederholt (.) und jetzt ham wir ne andere Lehrerin und die ist überhaupt das Gegenteil von der vom letzten Jahr[↓] weil wir machen jetzt extrem

N: das heißt[↓]

Vi: viel (.) und: ja (.)[↓] deswegen machen wir vor allem Grammatik

N: und mit der davor habt ihr[↓] ein lockeres Programm ghabt da wars nicht so:

Vi: L ja das war aber

N: nicht so streng[↓]

Vi: irgendwie zu langsam

[...]

N: und was kannst du deiner Meinung nach am schlechtesten oder wo hast du die meisten Probleme

Vi: beim Schreiben

N: aha

Vi: irgendwie ich kann Texte nicht so richtig schreiben weil ich dann irgendwie alle Regeln gleichzeitig anwenden muss

N: mhm

Vi: beim Reden ist das jetzt auch aber da kann ich mich noch eher rausreden (.) beim Schreiben is das dann irgendwie (.) ich weiß nicht beim Schreiben weil Schreiben fällt mir irgendwie schwerer (.)

N: L und warum

Vi: irgendwie weil da[↓] muss man ja auch irgendwie (.) ähm beim Sprechen muss man jetzt nicht wirklich drauf achten obs jetzt männlich weiblich ist und ob

N: müsste man ja eigentlich auch[↓] L aber

Vi: ja aber[↓] man schreibt also (.) da redet man es ja

N: und dann is es schneller wieder weg

Vi: ja (.) beim Schreiben zum Beispiel bei der Grammatik wenn man jetzt bei *allé* ein zweites E und die Ausnahmen die *accents* und ja das sind ja auch Fehler

N: L mhm

Vi: und deswegen[↓] (.) das is doch etwas schwerer

N: aber da hättest ja eigentlich mehr Zeit dir das noch anzuschauen (.) wenns dann geschrieben is und dann kannst es nochmal durchlesen

Vi: ja aber es (.) das stimmt aber irgendwie: (.)[↓] L ich glaub das immer

N: da fühlst dich immer noch am unsichersten[↓]

Vi: ja

N: ok (.) u:nd hättest du eine Idee wie man das lösen könnte? wie man das ändern könnte dass du dich da sicherer fühlst? (.) was könnte man da tun

Vi: ähm (3) naja: Übungen machen wir schon jetzt mehr aber ich weiß nicht irgendwie auf (.) die Fehler mehr drauf eingehen

N: mhm

Vi: weil sind ja allgemeinere Fehler (.) und das die Lehrerin irgendwie drauf eingeht weil (.) ja (.)[↓] das brings sonst nicht wirklich

N: und das macht sie nicht[↓]

Vi: doch schon[↓] L oft (.)

N: dass ihr über eure Fehler sprecht[↓]

Vi: aber: (.) es ist auch nicht wirklich immer so (.) weil sie will ja auch irgendwie mit dem Stoff vorankommen

N: mhm

Vi: und deswegen (.)

N: ok

[...]

N: und gibts sonst noch ein Thema wo du dich eher unbeholfen fühlst (.) wo du dich bisschen hilflos fühlst in Französisch

Vi: (3) m::h (2) ja eigentlich das Reden auch wenn ichs jetzt nicht wirklich weil

N: ja

Vi: weil wirs nicht wirklich gelernt haben also nicht wir waren zwar schon auf Sprachreise ^Lin Frankreich

N: aja^L

Vi: (.) aber das war schon ziemlich heftig weil wie man dann mit den Personen in echt geredet hat dass dass dass ^Lis ja:

N: das is dann noch einmal ein Unterschied^L

Vi: das war echt schlimm (.) ja ^Lweil

N: und dann^L

Vi: (.) völlig verunsichert (.) man hat auch oft nicht wirklich was verstanden weil die irgendwie (.) in deren Tempo geredet haben und wir sie nicht gewohnt sind

N: mhm

Vi: aber (.) nach einer Zeit konnte man sich schon mit der Gastmutter verständigen (.) also

N: also hast du ne Lösung gefunden

Vi: ja

N: aber das war wirklich noch schwierig für dich da fühlst du dich noch sehr unsicher

Vi: ja also wenns in der Klasse is mit einem Klassenkameraden dann ist es ^Lschon gut

N: ok^L

Vi: aber(.) wie gesagt wenn wir halt mit einer geübteren Person so ist es halt schon ^Lschwer

N: ja (.) da is^L halt noch der Unterschied

[...]

N: von diesen vier Fertigkeiten (.) was würdest du sagen kannst du am besten wo fühlst du dich am sichersten? und welche kannst du nicht so gut welche würdest du da an letzte Stelle reihen

[...]

Vi: mmh: (3) lesen

N: kannst ^Lam besten

Vi: am besten^L

N: Mhm (.) warum?

Vi: weil mans vor sich hat und da (.) es is man muss halt schon auf die Aussprache ändern aber da find ichs eher am einfachsten weil man sich da dran konzentrieren muss und dann geht das schon

N: und weil dus da liegen hast

Vi: ja (.) da kann man sich auch die Regeln auswendig merken (.) und die Endungen zum Beispiel wie mans ausspricht und (.)

N: mhm (.) also da hast du die wenigsten Probleme

Vi: ja

N: und was findest du am schwierigsten?

Vi: das hören

N: @(.)@

Vi: @Das hören@ ja (.)

[...]

N: Und (.) meinst du könnte man das ändern wenn ihr jetzt mehr Übungen macht in der Schule oder gibts da eine andere Lösung wie man das ändern könnte

Vi: Nein ich glaub schon dass es besser wär wenn wir halt öfters Übungen machen

N: Mhm

Vi: Hörübungen (.) wo wir dann auch oder ein Diktat oder so ich weiß nicht

N: Mhm

Vi: Ich weiß nicht weil (.) dadurch hören wir und konzentrieren wir uns da drauf und damit wir auch wissen was es heißt und dann können wir auch mitschreiben und wir auch wirklich wissen weil sonst können wir auch nur den Kontext raus ^Lverstehen

N: Ja ja^L

Vi: Und so deswegen

N: Ja nur so ganz ^Lgrob damit ihr mitbekommt

Vi: Ja^L

N: Um was es geht und ja weil ihrs nicht genau machts und du würdest gern genauer verstehen was ^Ldie Leute sagen

Vi: Ja^L also irgendwie ein Mal im ^LMonat

N: Mhm^L

Vi: Oder so naja (.) ein Diktat ^Loder so

N: Mhm^L (.) mhm genau

[...]

N: und wenn du auf Französisch schreibst? Was is da das größte Problem

Vi: wenn ich schreibe:

N: wenn du einen Aufsatz schreiben muss oder einen Text

Vi: (.) dann is es eher die (.) weil ähm die Verben und Wörter (.) in welcher Reihenfolge sie gehören (.) weils auch meistens so bei der ^LVerneinung weil

N: Mhm^L

Vi: da gibts ja auch so manche Ausnahmen und das das bei dem tu ich mir eigentlich noch am schwersten weil ich lerns schon immer auswendig aber dann verwirrt es ja doch weils ja auch mehr ist

N: mhm

Vi: und dann achtet man auch irgendwie nicht auf die Endungen oder auf die Form und dann (.)

N: also alles zu kombinieren was du gelernt hast

Vi: ^Lja (.) ja

N: das is noch zu schwierig^L ja (.) äh: und wenn du versuchst Französisch Französisch zu sprechen? (.) was is da noch die Schwierigkeit

Vi: (3) da acht ich manchmal nicht auf die Formen

N: mhm (.) ^Lmeinst du die Artikelformen ode:r die Verben

Vi: äh nein sondern halt auf die Endungen^L

N: mhm

Vi: also einfach (.) äh Übereinstimmen

N: mhm

Vi: (.) weil ich sag dann schon was ich eigentlich meinte und es is ja auch eigentlich richtig aber nur halt hab ichs dann nich wirklich eingestimmt und überstimmt

N: mhm

Vi: und (.) äh: ja (.) wenn mich dann jemand drauf aufmerksam macht dann konzentrier ich mich schon aber dann werde ich halt wieder langsamer ^Lbeim sprechen (.) und dann (.) überleg ich

N: ja genau dann is dann wieder kontrollierter^L

Vi: ja

N: mhm ok und wie könnte das noch geändert werden hast du da eine Idee wie man das ändern könnte "dass du dir da leichter tust"

Vi: (.) dass man öfters reden würde (.) also dass man irgendwie in in der Stunde immer alles machen würde (.) ich glaub das wär am einfachsten wenn man halt (.)

N: mhm

Vi: 10 Minuten lang das macht und dann das und dann (.) eine Grammatikübung macht es ↳liest und dann muss man drauf antworten

N: mhm (.) mhm ↳ (.) also alles kombinieren wär für dich das °beste°

Vi: ich glaub schon weil wenn man das dann jede Stunde macht dann is es dann ist man das mehr gewohnt und (.) äh (.) dann is es sozusagen ↳Alltag

N: mhm ↳ genau

Vi: und dann kommt man halt mehr rein

[...]

N: ähm ja und was was fehlt dir sonst noch am Französischunterricht was was dir total abgeht (.)

Vi: mh:

N: was du noch gern hättest (2)

Vi: also was ich persönlich (.)

N: ja (.) was dir fehlt was du was du noch gerne im Französischunterricht hättest was jetzt gar nicht dabei is (.) oder viel zu we:nig

Vi: (.) ich weiß nicht dass man irgendwie: ähm (.) manche Dinge halt an am Anfang der Stunde so öfters wiederho:lt

N: mhm

Vi: damit wir das nicht vergessen da gemeinsam wiederholen nicht ↳einfach alle einzeln

N: am Anfang der Stunde nochmal das von letzter Stunde zum Beispiel

Vi: Ja (.) ja ↳ also das sagen wir ne Stundenwiederholung

N: mhm

Vi: ↳weil

N: das würde ↳ dir helfen

Vi: ich glaub schon (.) weil (.) man erinnert sich daran

N: mhm

Vi: und äh wenn man dann zum Beispiel an die Tafel geht und sieht wie der eine das macht und nochmal erklärt hat oder so: (.) dann dann kommt man nochmal rein und dann is es halt nicht so: dass man nicht mehr nur vom Lehrer hört sondern auch von wem anderen und dann kann mans vielleicht besser verstehen ↳oder

N: mhm ↳

Vi: sich merken (.) weil mans von ↳mehreren Personen gehört hat

N: ja ↳ (.) °das is ne° gute Idee stimmt (.) mhm

[...]

Codename: Lea

Dateiname auf CD: Lea

Kürzel im Text: Nathalie = N, Lea: =Le

[...]

N: wenn du jetzt an deinen Französischunterricht denkst ganz allgemein

Le: mhm

N: was fällt dir da spontan dazu ein

Le: also ich muss ehrlich sagen (.) ich hätt gern @eine andere Lehrerin@ weil mein Französischunterricht is jetzt nicht so

N: mhm ↳warum,

Le: weil ↳ sie am Anfang der Stunde kommt sie rein und ist ganz fröhlich und nett und fragt uns wies uns geht und (.) auf einmal legt sie los schreibt irgendwas auf die Tafel irgendwelche neuen Themen oder neue Grammatik erklärt es nicht und wir haben eigentlich keine Ahnung und das Schlimme find ich also das find ich wirklich schlimm dass ich nach meinem vierten Jahr Französisch eigentlich keinen geraden Satz alleine bilden kann

N: mhm

Le: das find ich halt erschreckend muss ich ehrlich sagen

N: und habt ihr schon mal darüber gesprochen mit der Lehrerin also dass einer von der Klasse mal mit ihr spricht und sagt ich komm nicht mit

Le: ↳mhm

N: oder dass ↳ sich jemand ↳meldet

Le: ja das ↳ Problem is halt bei uns in der Klasse es gibt zwei oder drei die hatten schon in der Unterstufe Französisch und die ziehen da halt nicht ↳mit und sagen halt

N:mhm ↳

Le: ja is doch eh alles so einfach und das verstehen wir nicht und dann gibts halt auch die (.) °ich sag mal° @Streber@ (.) die dann halt sagen ja gut lernts doch mal aber ich bin wirklich nicht ↳faul

N: mhm ↳

Le: und ich lern wirklich viel (.) es fällt mir trotzdem wirklich schwer

[...]

N: bevor wir zu den Problemen kommen (.) was fällt dir trotzdem ganz leicht also was kannst du besonders gut wenn du jetzt ganz allgemein an deinen Unterricht an die Übungen denkst

Le: ich glaub ↳am besten kann ich

N: an die Aufgaben ↳

Le: das passé composé

N: mhm

Le: weil wir das eben schon wirklich seit dem ersten Lernjahr machen

N: ja

Le: und ich glaub das also damals hab ich das einfach gut ↳gelernt

N: mhm (.) sehr gut

Le: und dadurch dass mans ↳ immer wieder wiederholt ↳is es leicht

N: genau (.) das kommt immer wieder ↳ vor

Le: ja

N: und was magst du gar nicht am °Französischunterricht°

Le: (.) hm: ich mags gar nicht weils @mir sehr schwer fällt@ selber Text zu schreiben

N: ok (.) warum?

Le: weil ich einfach (.) das mir fällt einfach total schwer von den Satzstellungen und von der Grammatik her in einer Zeit zu bleiben und (.) auch von den Vokabeln her

N: ↳mhm

Le: muss ich ehrlich ↳ sagen teilweise weil mir halt doch auf Deutsch was ↳überlege

N: mhm ↳

Le: und das aber dann nicht wirklich ins Französische umsetzen kann was mich dann (.) @narrisch macht ↳und ich nicht weiter weiß@

N: mhm ↳

Le: was ich machen soll

N: und aah: das heißt du hättest schon die ganzen Ideen im Kopf

Le: ja

N: aber die Umsetzung funktioniert ↳noch nicht

Le: ja genau¹

N: ok (.) und (.) wie: also (.) wie schaffst du dann trotzdem einen Text zu schreiben? also wie gehst du dann vor?

Le: ja ich nehm dann halt also wenn wir im Unterricht einen Text schreiben müssen oder als Hausübung ¹keinen Text schreiben

N: mhm¹

Le: müssen schau ich dann halt Vokabeln nach im Internet oder (.) in meinen Heften nach ¹oder sowas

N: ok¹

Le: und wenn ich dann für die Schularbeit schreib ich dann meistens zu den Themen wo wir dann halt (.) ähm schreiben müssen einen Text vor und versuch den relativ auswendig zu lernen

N: ¹mhm (.) und so klappt das dann halt

Le: damit ich¹ ja halbwegs @ja@

N: und wie könnte man dir dir da helfen dass das besser funktioniert dass du dir jetzt dass du dich sicherer fühlst dass du dich sicherer fühlst beim Texte schreiben (.) was könnte da geändert werden oder was sollte da geändert werden

Le: hm: also ich find dass unsere Lehrerin mal mit uns das (.) also sie sollt mal mit uns auch die Textproduktion durchgehen oder uns die Satzstellung genau erklären weil das hat sie eigentlich noch nie ¹getan

N: mhm

Le: wenn sie mal¹ einen Aufsatz schreibt oder ein paar ¹Sätze schreibt

N: mhm¹

Le: schreibt sies an die Tafel (.) dreht sich um ist für zehn Minuten (.) also schreibt (.) dann erklärt nichts dabei und benützt auch Vokabeln die wir noch nicht verstehen und dann versteh ich gleich wieder nicht wie ¹ein Satz zusammengehört und so

N: ja: (.) und ihr¹ fragt nicht nach wann wenn sie lauter Vokabel verwendet die ihr nicht ¹verstehts

Lea: doch wir¹ fragen teilweise schon nach (.) nur ihr Argument is dann meistens ja das müsst ihr doch wissen

N: ok °und dann seids ihr eingeschüchtert°

Le: ja

N: ahm:: (.) würdest du jetzt sagen dass dir das schreiben die größten Probleme macht oder gibts da noch ein anderes Gebiet wo du sagst °da tust du dir auch° sehr sehr schwer ¹was eher problematisch ist

Le: m :: ich:: (.) be::i¹ (.) ja ich tu mir auch schwer beim Texte schreiben in diesen Zeiten her (.) also ich kann im présent und im passé composé ¹das geht aber

N: mhm¹

Le: sobald ich im imparfait oder futur ¹schreiben muss

Le: fällt mir das dann doch schwer ¹weil wir das

N: mhm¹

Le: eben erst später gelernt ham und ¹ni:e wirklich gleichzeitig

N: liegts dann aber an den¹ Zeiten an den Zeit an den Verbendungen zum Beispiel dass du die Zeiten nicht richtig abwandeln kannst oder oder da nicht so geübt bist ¹oder das d

Le: ja:¹

N: die Zeiten nicht richtig anwenden kannst weil bei passé composé imparfait geht's ja auch um die Anwendung da musst du ja wenn du einen Text in der Vergangenheit schreibst auch beides Anwenden

Le: ja mir fällt (.) nein das is irgendwie ¹ich glaub es ist einfach

N: mhm (.) ok

Le: beides was mir dann schwer fällt weil wirs einfach noch nie wirklich gesagt ham ok wir machen jetzt eine Woche das futur

N: hmh

Le: und lernen das wirklich

N: das heißt du bräuchtest da mehr Übung und wünschst du dir im Unterricht auch mehr Übung.

Le: ja genau

N: mhm (.) am: (.) kannst du dich noch an deine @schlimmste@ Französischstunde erinnern

Le: meine schlimmste ¹Französischstunde

N: oder an eine ganz @furchtbare@¹ Situation (.) in ¹Französisch

Le: (.) ja da hat¹ sie da hab ich damals eine fünf geschrieben auf die Französischschularbeit und da hat sie (.) also mit sie hat mit mir geschimpft sie hat mich da eben gefragt ob ich (.) ähm eh nicht die Vorstellungen hab in Französisch zu maturieren und hat mich voll fertig gemacht vor der ganzen Klasse

N: ok

Le: das war nicht so schön

N: °ok° (2) hattest du schon mal eine andere Französischlehrerin ¹dazwischen?

Le: nein leider nicht¹

N: auch nicht ¹irgendwie ein

Le: nein noch nie¹

N: Monat als Supplierung (.) ah ok. na gut. ähm:: wo fühlst du dich jetzt noch ganz unbeholfen (2) °in Französisch ganz allgemein° (2) wo bräuchtest du noch mehr Unterstützung mehr Hilfe

Le: (.) ahm (2) ich glaub (2) im Französisch generell in allem (.) ich müsste alles nochmal (.) von neu quasi (.) ich müsste einen Neustart machen um wirklich (.) gescheit ¹zu können

N: ok¹ und woran liegt das dann deiner Meinung nach an deiner Lehrerin oder weil das Programm einfach zu schnell weitergegangen ist oder weils ihr da (.) °weiß ich nicht° hast du da eine Begründung dafür?

Le: ja also ich muss ehrlich sagen ich hab mich eine also is bis jetzt immer noch (.) dass ich mich nach der Schule hinsetz und versuch das ¹nachzuarbeiten

N: mhm¹

Le: nur ich kann aus meinen Unterlagen auch nicht viel entnehmen weil (.) wir so: wirre Sachen machen einen Tag das in der anderen Stunde das dass (.) ich da nicht wirklich jetzt was daraus ziehen können und (.) ich glaub das es wirklich auch an der Lehrerin liegt weil ich hab auch mit vielen Freunden und Freundinnen darüber gesprochen und die ham kürzer als ich Französisch und sprechen schon so gut Französisch und die ¹ham schon alles

N: die haben schon¹ eine andere Lehrerin

Le: ja (.) ja (.) die gehen halt auch generell auf eine andere Schule ¹aber

N: mhm¹ (.) ich erinnere mich auch noch an deine also an dein Schulübungsheft an diese ¹Mappe

Le: ja¹

N: dass du mir da auch immer Sachen gezeigt hast die einfach (.) da is ein Satz gestanden und ich hab dann herausentziffern können was da damit eigentlich machen ¹wollte

Le: ja¹

N: und weil du hattest auch nicht genau gewusst was da das Thema ¹wäre

Le: ja¹ (.) ¹sie sagt auch nichts

N: obwohl du eh brav¹ mitgeschrieben hast von der Tafel

Le: ja das schon ¹naja

N: aber¹ kein Zusammenhang und (.) erklärt sies dann auch nicht auf Französisch ¹dass ihr das so nicht verstehts?

Le: m m^J (.) nein sie sie erklärt uns dann einfach nicht und teilt auch einfach ihre Zetteln aus (.) °ja°

N: ok

[...]

N: warum klappt lesen so gut?

Le: weil

N: was fällt dir da leicht

Le: ähm (.) ich glaub einfach die Aussprache weil ich das wenn wir doch oder Lich viel viel

N: mhm^J

Le: glesen hab in Französisch (.) und dadurch dass (.) auch wenn ich das jetzt nicht versteh weiß ich wie ichs auszusprechen hab

N: sehr gut (.) also deshalb hast du dann auch keine Probleme Lbeim verstehen

Le: ja genau^J

N: bei LHörübungen und so

Le: ja^J

N: super [...]

Le: nein das ist für mich gar nicht so schwer

N: super (.) mhm (.) übt ihr das auch besonders oft in der Schule oder ist das einfach für dich °persönlich°

Le: also wir übens (selten) wir lesen zwar schon ab und zu

N: mhm

Le: aber (.) ich glaub das is (.) ja ich glaub dass es mir einfach leicht fällt weil (.) ich ich Lich hab das eine

N: ihr^J

Le: Zeit lang öfters gele- Lalso gelesen und danach so () ja

N: mhm (.) genau jeder hat da ja auch andere^J Talente (.) ok sehr gut (.) und ähm was ist jetzt beim Schreiben und beim Sprechen das Problem (.) fang ma mit dem Sprechen an (2) was is so da das Problem wenn du das was sagen musst im Unterricht

Le: erstens dass ich aufgeregt bin dass ichs falsch sag

N: mhm

Le: und (.) ahm

N: aber eigentlich (.) man darf ja Fehler machen weil ihr lernts ja Ldie Sprache erst

Le: ja das stimmt^J (.) ja und zweitens eben auch wieder dieses wie beim Schreiben diese Satzbildung

N: Lmhm

Le: dass^J ich einfach

N: die LSatzstellung

Le: die Satzstellung ja^J und auch (.) auch wenn auch von den Vokabeln her weil ich hier wieder Lzuerst überleg ich eben auf Deutsch (.) es fehlt mir da einfach das Vokabluar einfach

N: °da fehlen immer ein paar (.) da fehlen die Vokablen° (.) mhm^J (.) und das heißt aber die Aussprache an sich wenn du das Vokabular hättest das dass wär dann gar nicht so schwierig für dich

Le: nein das wär Lgar nicht schwer

N: mhm^J (.) () ok und beim schreiben [...] da hast du gsagt die Satzstellung die Verben

Le: ja: einfach die Zeiten Labwandeln (.) ja

N: die Zeiten^J

Le: und die Vokabeln fehlen mir halt Lwirklich muss ich ehrlich sagen

N: mhm^J und wie könnte man das deiner Meinung nach ändern also wie könnte man das (.) verbessern dass du dir beim Sprechen oder beim Schreiben leichter tust

Le: ahm (.) auf jeden Fall dass wir mal die ganze (.) Satz:

N: Stellung

Le: Stellung durchgehen

N: mhm

Le: und (.) dazu auch wirklich (.) also (.) ich weiß nicht jetzt mal ein zwei Wochen und so auf das konzentrieren

N: mhm

Le: und auch mal (.) also ich machs mir so ich hab zwei selbe Vokabelhefte wo ich die wichtigsten Vokabel immer rausschreib

N: mhm

Le: aber das sie uns auch mal halt Vokabel vorgibt weil (.) ich hab das Gefühl (.) ich lern die Vokabel umsonst (.) weil sie eh immer wieder andere gibt und neue und dass (.) °keine LAhnung°

N: machts ihr^J Vokabelwiederholungen auch?

Le: nein

N: Lgar nicht

Le: nein^J also sie hat sie kündigt sie manchmal an aber wir Lham sie nie gemacht

N: ok (.) mhm^J

[...]

N: beim verstehen wenn du jetzt wen °versuchst zu verstehen° (.) was könnte da noch eventuell noch das Problem sein (.) obwohl dus schon ganz gut kannst

Le: ahm: (.) eben doch auch das Vokabular

N: mhm

Le: muss ich ehrlich sagen (.) und dass auch mir manchmal einfach zu schnell geht

N: mhm

Le: weil sie zu schnell reden

N: mhm

Le: dass ich nicht mitkomm

N: genau

[...]

N: hast du noch Wünsche an den Französischunterricht was fehlt dir noch was würdest du noch gern (.) im Unterricht gerne machen (.) Lwas ihr dann nie machts

Le: hm: gene- ^Jja generell dass dass sie uns (.) mehr in ihren Unterricht einbezieht oder (.) dass sie (.) vor allem uns einbezieht bei den Texten dass wir ihr Vorschläge geben dass wir ihr Ls vielleicht sagen

N: von den^J Themen her Lode::r

Le: nein^J auch von (.) einfach von der Textproduktion her (.) dass wir (.) mit ihr schreiben

N: ah ok Ldas hast du gemeint

Le: ja (.) genau^J

N: und dass sie mehr auf euch Rücksicht nimmt Lund sich

Le: ja

N: mehr^J auf euch aufpasst wies euch Leigentlich geht

Le: ja genau^J

N: ob ihr das wirklich verstanden habt und so

Le: ja

N: ok (.) ja das liegt dann eigentlich voll an der Lehrerin gell

Le: ja das hän- da hängt viel von ihr ab

N: mhm (.) aber hättest du sonst noch gern irgendwas vom Französischunterricht also auch von den Themen und den Übungen

Le: (.) ja von den Themen find ich (.) also ich kenn jetzt die Themengebiete nicht die wir jetzt alle durchmachen müssten L aber

N: mhm^L

Le: ich find wir machen seit fast vier Jahren oder dreieinhalb Jahren

N: mhm

Le: immer irgendwie die selben Themen (.) es ist immer zu jeder Jahreszeit das gleiche Thema (.) L wirklich

N: zu Weihnachten @(.)@

Le: genau Weihnachten dann^L Schule (.) das immer das gleiche

[...]

Codename: Linda

Dateiname auf CD: Linda

Kürzel im Text: Nathalie = N, Linda = Li

[...]

N: Wenn du jetzt an Französisch denkst an deinen Französischunterricht (.) was fällt dir da als erstes ein

Li: m:h

N: ganz spontan (.) an was denkst du da

Li: nja: dass bei uns halt der Unterricht vielleicht nicht ganz optimal is weil wir mit Sportlern zusammen sind und das is nicht böse gemeint oder so aber die halt doch nicht so mitlernen wie wir das machen wir sind halt einfach ein bissl (.) ja lernwilliger würd ich jetzt amal sagen (.) und dass da halt dann oft so is dass wir lang bei irgendwelchen Sachen bleiben die wir eigentlich schon verstanden haben oder richtig haben und die anderen das halt noch nicht verstehen

N: mhm (.) und woran könnte das liegen (.) dass die anderen nicht so gut mitkommen und ihr schon? weil ihr habt doch alle gleich^L begonnen in der Schule

Li: ja ja das schon^L aber ich glaub sie ham einfach am Anfang nicht so mitgelern und lernen auch die Vokabel und so nicht so mit und das is halt dann

N: mhm

[...]

N: kennst du eine Lösung für das also hättest du eine Idee wie man das lösen kann?

Li: L naja jetzt

N: was man dagegen tun kann^L

Li: jetzt eigentlich nicht mehr wirklich

N: aber wenn das jetzt in der Fünften L wieder so wär

Li: ja: ^L wenns in der Fünften wär das das wir vielleicht getrennt unterrichtet werden (.) weil es is ja auch normalerweise nicht so dass man dass zwei Zweige zusammenkommen

N: mhm

Li: das war nur weil wir sind nur zehn Leute (.) und die glaub ich zwölf oder dreizehn (.) und von unseren Lehrern her gehts halt nicht

N: ok

Li: dass wir getrennt unterrichtet werden

N: °ok ok°

[...]

N: und was fällt dir am leichtesten ?

Li: mh: (.) schwierig ähm:

N: Was kannst du worauf freust du dich immer wenn so eine Übung kommt L oder so

Li: ja vielleicht einfach^L wenn wir irgendwas durchmachen so ein Grammatikkapitel oder so und dann schau ichs mir zuhause an und dann kann ichs dann auch schon anwenden oder so (.) das find ich schon cool

N: ja?

Li: wenn man was Neues dazu lernt

N: ja (.) super

[...]

N: u:nd (.) was ist für dich noch am schwierigsten?

Li: mmh:

N: oder wo fühlst du dich noch besonders unbeholfen

Li: nja: einfach vielleicht auch das wir nicht so viel reden also nicht so viele einfache Konversationen zu zweit oder so einfach so locker machen (.) das wir ein bissl mehr Redefluss also das wir da ein bissl besser werden

N: mhm

Li: weil das is schon so dass ich dann eher noch überlegen muss also wenn ich jetzt glaub ich mit einem Franzosen so reden L wollen würd dann

N: mhm^L

Li: würd das nicht so (.) einfach gehen weil wir halt schon auch oft schreiben und Grammatik mehr konzentrieren und

N: woran könnt das liegen

Li: einfach dass wir die bei uns also die bei uns maturiert niemand mündlich (.) also L in Französisch

N: mhm^L

Li: und das wär einfach auf schriftliche ()

N: versteh

Li: was auch verständlich ist

N: ja (.) genau

[...]

N: und welche [Grundfertigkeit] fällt dir am schwersten?

Li: mh: (.) ja da wahrscheinlich eh auch noch das reden (.) glaub ich weil wir das eben so gut wie (.) also

N: mhm

Li: nur minimal alle im Unterricht weil wir halt auch über zwanzig Leute sind und (.) da kann man halt eben nicht drei Stunden die Woche ()

N: mhm (.) u:nd (.) hättest du da irgendwie eine Lösung (.) was man dagegen tun könnte

Li: ja vielleicht (.) L dass man das mehr

N: das man das mehr übt^L

Li: ja einfach halt auch als Freifach oder irgendwie so (.) irgendwie ein Fach (.) wo quasi Konversation

N: habt ihr das nicht L so als Fach?

Li: so in dem Sinn^L nicht

N: ok

Li: nein (.) also wir ham schon Französisch Begabtenförderung das hab ich Wahlpflichtfach ghabt letztes Jahr und da macht man aber auch da ham wir viel mit so (.) auch readings listenings also diese

N: mhm

Li: diese (.) L°comprehension orale°

N: mhm genau-!

Li: aber (.) das war halt dann das Reden war dann halt auch der kleinste Teil eigentlich °muss ich sagen°

N: ok

[...]

N: u:nd be:im Schreiben wie gehts dir da

Li: eigentlich ganz gut (.) ja L°weil man da

N: is ok-!

Li: da da hat man dann ja auch ein bissl Zeit fürs Überlegen und eine wirkliche Satzstruktur weil beim Sprechen is das dann vielleicht manchmal ein bissl L°@durcheinander@

N: mhm-!

Li: oder (.) man weiß nicht wo ghört jetzt das Pronomen hin oder irgendwie so (.) ja

N: genau das muss alles schneller gehen

Li: ja mhm

N: u:nd be:im (.) beim Lesen? Wie gehts dir da

Li: m: ja: auch ganz gut eigentlich also es is solange man die Vokabel halbwegs versteht und den L°Zusammenhang

N: mhm-!

Li: nicht so gestört wird

N: mhm

[...]

N: und welches Gebiet müsste deiner Meinung nach am meisten geübt werden

Li: naja fürs eigentlich is ja für wenn man wirklich was mit der Sprache machen will ja reden auch ziemlich wichtig find ich (.) find ich schon sollt ma auf jeden Fall mal mehr machen als wir jetzt machen in der Schule

N: also das sollt mehr L°eingebaut werden

Li: ja-! find ich schon

N: mhm

Li: weil der Sinn der Sprache is ja eigentlich dass man kommunizieren kann

[...]

Codename: Stefanie

Dateiname auf CD: Stefanie

Kürzel im Text: Nathalie = N, Stefanie = St

[...]

N: Wenn du jetzt ganz allgemein an deinen Französischunterricht denkst (.) was fällt dir da zuerst ein (.) ganz allgemein jetzt nicht positiv oder negativ sondern an was denkst du da als erstes

St: an keine Weiterbildung @(..)@

N: wieso? @(..)@

St: @(..)@ weil unsere Lehrerin nicht wirklich weiterbildend ist also wir sitzen noch immer bei dem Stoff fest wo eigentlich die Fünfte anfängt

N: ok,

St: ja

N: und warum? Braucht das die Klasse vielleicht? Also liegt's L°vielleicht daran dass du

St: mh: n:ein-! ich glaub nicht (.) s is einfach dass die wirklich langsam is also wir können bis jetzt noch immer nur das *passé composé* sonst nichts (.) wo die anderen schon in der Fünften die Zukunft und alles lernen und wir können gar, nichts

N: ok (.) u:nd (.) is es nicht so dass die anderen Schüler das vielleicht brauchen? oder L°dass

St: nein die sagen-! ja selber dass wir nicht weiterkommen in L°Französisch

N: o:k-!

[...]

N: und (.) was gefällt dir gar nicht am Französischunterricht?

St: die Aussprache

N: ok, (.) das is schwer für dich

St: ja

N: ok (.) und was woran liegt's dass das so schwer is was: is das L°Besondere

St: naja-! ich bin ja relativ neu dazugekommen

N: mhm

St: und ich glaub (.) schon dass sie da eher drauf schauen hätte müssen dass ich (.) besser in der Aussprache werde mehr mit mir redet und so aber das macht sie generell nicht

N: wieviele seids ihr in der Gruppe,

St: ah: (.) ich glaub so um die (.) dreizehn vierzehn

N: ok (.) und da kommst du nicht wirklich oft dran

St: sie sie setzt nicht wirklich auf Aussprache

N: ok das übt's ihr auch nicht oft

St: nein

N: irgendwie in Dialogen oder Gruppenarbeiten oder L°Paararbeiten

St: ganz ganz-! selten

N: ok (.)

[...]

N: und was ist noch die Schwierigkeit beim Schreiben? also was blockiert dich da sonst?

St: (.) noch das frei Schreiben ein bisschen

N: ok (.) und warum? also was könnte der Grund dafür sein

St: ich weiß nicht ob das is weil ich noch nicht so lang Französisch hab und noch nicht so wirklich jetzt sagen kann L°ich bin richtig drinnen

N: mhm-! mhm

St: ich tu halt nur wirklich noch auswendig lernen schreiben so wies richtig is

N: ok

St: könnte nicht jetzt frei: einen Aufsatz schreiben

N: ok, (.) und wie was müsste man ändern was müsste man tun dass dass du dich da sicherer fühlst? (.) dass das für dich jetzt kein Problem mehr wär dass du jetzt frei schreibst auch?

St: sie müsste mehr mit mir reden

N: L°ok

St: Damit-! ich mehr weiß wie ich was gebrauchen kann

N: mhm (.) und hats ihr auch Hörübungen in der Schule L°im Unterricht

St: ja (.) ja-! (.) aber da verstehn wir n:nie was

N: @echt@ @(.)@

St: wir ham halt auch so eine (.) Französischassistentin

N: ja

St: die aus Frankreich kommt

N: ja

St: und die versteht keiner

N: (.) ok @(.)@

St: @(.)@

N: und warum das?

St: (.) weil wir eben viel zu wenig reden

N: mhm

St: und jetzt kommt sie und redet nur Französisch mit uns und wir Lverstehen eigentlich nix

N: aber das ist doch eigentlichL ne gute Übung oder?

St: Ja aber (.) für uns is das zu ein hohes Niveau für uns

N: ok

St: wir verstehn die nicht

N: (.) u:nd (.) also das Reden is für dich das größte Problem oder gibts noch irgendwas wo du sagst (.) bei dem Gebiet fühlst du dich noch ganz unsicher: (.) da bräuchtest du noch mehr Hilfe (.) °oder Unterstützung° (.) hören verstehen Lreden

St: ja hören verstehenL (.) also das Verstehen

N: ja

St: ja. (.)

N: und wenn du reden musst? wie is es da?

St: (.) kommt drauf an was

N: mhm

St: also (.) jetzt diese Basics die gehen schon (.) aber (.) wenn jetzt zum Beispiel diese Assistentin daherkommt und mich irgendwas fragt dann Lmuss ich immer wirklich @lang nachdenken@

N: @(.)@L

St: was sie gefragt hat (.) bis ich antworten kann

N: ok (.) das müsste einfach mehr geübt werden oder wie könnte man das lösen dass du da (.) Lfreier sprichst

St: naja mehr ÜbungL

N: mehr Übung (.) mhm

[...]

N: welche von diesen vieren kannst du deiner Meinung nach am besten wo fühlst du dich am wohlsten

St: schreiben

N: schreiben?

St: mhm

N: obwohl du vorher gemeint hast, (.) Ldass das eigentlich

St: ja aber ich zählL zu schreiben auch diese ganzen bei der Schularbeit diese (.) Übungen

N: die LSchreibaufgaben

St: ja dieL Schreibaufgaben

N: und da bist du immer gut.

St: ja

[...]

N: wie gehts dir sonst (.) wenn du jetzt versuchst irgendwas zu schreiben °da is noch die Blockade da hast du mir vorher gesagt die accents°

St: bei uns is das so wir bekommen zur Schularbeit wirklich einen Text (.) den wir auch schon mal als Hausübung geschrieben ham

N: ok

St: und wo sie uns auch genau sagt der wird so circa kommen

N: mhm

St: den lern ich dann auswendig (.) @und dann schreib ich ihn@

N: wirklich,

St: ja

N: und das geht gut

St: ja

N: vergisst du kein (.) LWort oder

St: neinL

N: echt

St: ja

N: ok das heißt wenn jetzt mal ein anderes Thema kommen würde (.) dann (.) würde das nicht funktionieren Ldann wärs du aufgeschmissen

St: @nein@L aber ihre Schularbeiten sind immer nach dem Prinzip und das macht jeder so und sie weiß das auch

N: ok (.) ok

[...]

N: ja was fehlt dir sonst noch ganz allgemein am Französischunterricht °gibts da noch irgendwas was dir abgeht was du gern hättest°

St: (.) mehr über Frankreich °erfahren°

N: ja,

St: ja

N: erfährst du nichts über Frankreich? habt ihr keinen Bezug zu LFrankreich?

St: bis jetzt nurL über Marseille

N: @(.)@

St: aber über Paris gar nichts

N: @ok@ wieso Marseille? fahrt ihr bald auf auf LKlassenreise

St: nein sie fahrtL da immer hin

[...]

N: sonst noch Wünsche? irgendwas was dir fehlt was du noch gern hättest im Unterricht (.)

St: (.) mh:

N: °was du dir wünschen würdest (3) was dir abgeht°

St: (4) °nein° (2) schon eine Lehrerin die @uns mehr@ fördert

N: aja genau Lgenerell die Lehrerin

St: jaL

N: ok (.) auch wenns dann schwieriger werden würd,

St: ja

N: @(.)@ und ihr vielleicht öfter Hörübungen hättet die: ihr dann nicht @verstehL die dann schwierig wird

St: naja wenn man gut imL Auswendiglernen is und sie dann was Neues bringt dann kann ich wieder was auswendig lernen also fällts mir dann Lleichter

N: @ok@ aber die Sprache sollte nicht nur auswendig gelernt werden Ldas is @auch irgendwie arg@

St: @ja@L

[...]

Codename: Sabine

Dateiname auf CD: Sabine

Kürzel im Text: Nathalie = N, Sabine = Sa

[...]

N: wenn du jetzt spontan an deinen Französischunterricht denkst was fällt dir da spontan ein (.) als erstes

Sa: mh: das wir sehr viel Texte lesen

N: ja

Sa: ja (.) jetzt besonders siebte achte (.) lesen wir fast nur Texte und ja (.) ich würd auch zwischen gern zwischendurch auch gern irgendwas vielleicht noch Grammatik wiederholen oder so weil man manches doch vergisst

N: mhm

Sa: nja: und wir lesen halt nur Texte und das ist halt nicht so (.) spannend

N: mhm

Sa: ja (.) weil über ein Thema lesen wir extrem viel Texte und es steht fast überall nur das Gleiche drinnen

N: ja: das wiederholt Lsich dann

Sa: ja^L

N: u:nd (.) was macht dir so die größten Probleme beim Französischlernen was is so besonders schwierig L für dich

Sa: mh::^L ja (.) also ich würd sagen wenn wir jetzt Hörübungen haben

N: mhm

Sa: das Verständnis ist da manchmal (.) überhaupt wenn ma jetzt wenn sie sehr schnell sprechen (.) das ist dann nicht so gut

N: mhm

Sa: ja: und (.) so jetzt von der Grammatik (.) ja. Manchmal die Zeiten vielleicht

N: mhm

Sa: zwischen passé composé und imparfait (.) u:nd vielleicht noch die: so die: ähm Pronomen zum Ersetzen

N: mhm

Sa: also das mit dem Lhui leur und so

N: genau (.) ja^L (.) das heißt das würdest du noch

Sa: ja

N: mehr wiederholen Lwollen

Sa: ja

N: das würdest du noch gerne^L machen

Sa: mhm

N: u:nd (.) woran könnte das liegen dass du da Schwierigkeiten hast also auch grad beim Hören vielleicht?

Sa: (.) Lnaja die:

N: is es einfach die^L Routine die fehlt also die: L() oder

Sa: ja wir hören^L im Unterricht hören wir eigentlich nie

N: ah ok

Sa: ja(.) das is dann nur im Zusatz ähm Maturatraining Französisch da hören wir dann aber (.) auch nicht so viel

N: mhm

Sa: ja das würd ich gern noch ein bisschen Lüben

N: mhm^L das fehlt also ok

[...]

N: fühlst du dich sonst noch bei einem Thema also gibts irgendwas wo du sagst da fühlst du dich noch ganz unbeholfen da brauchst du echt noch Unterstützung oder das würdest du noch gern besser können

Sa: ja das Sprechen vielleicht

N: mhm

Sa: wir sprechen auch nicht viel im Unterricht weil wir halt immer nur die Texte lesen

N: verstehe

Sa: und ja dass ich halt auch beim Sprechen viele Fehler mach die ma halt nicht so richtig auffallen

N:mhm

Sa: und ja v deswegen glaub ich sollt mans halt auch in den Unterricht bissi mehr machen

[...]

Sa: und am besten ist glaub ich noch das Schreiben

N: mhm (.) warum?

Sa: Ja also weil wir eh auch sehr viel schreiben so als Hausübung besonders bekommen und deshalb ist man da relativ geübt

N: mhm

[...]

N: u:nd wenn du jetzt versuchst einen französischen Text zu lesen wie gehts dir dabei?

Sa: ja: so (.) schon gut (.) ich mein es kommen natürlich immer Vokabel vor (.) die man nicht Lkennt

N: genau^L

Sa: aber manchmal kann man sich die ableiten oder Lso

N: genau^L

Sa: dann geht's

N: mhm (.) u:nd was is für dich die Schwierigkeit beim (2) °was fehlt uns noch° beim Sprechen

Sa: mh:: ja also wenn wir jetzt die Frau Professor was fragt oder spontan und schnell antworten muss

N: mhm

Sa: dann ja also dann kommen schon irgendwelche schweren grammatikalischen Fehler die man jetzt beim Schreiben nicht gmacht hätt aber halt beim sprechen

N: und kommst du da selbst drauf oder Lis das dann irgendwie ()

Sa: ja nachher^L fallens mir dann manchmal ein oder Ldie Frau Professor

N: mhm^L

Sa: weist halt darauf hin

N: mhm (.) genau

Sa: dass das ein Fehler war

N: ok u:nd was is beim Hören so das Problem ? °achso das hamma grad ghabt gell° achso nein Sprechen L@ok@ dann kommt jetzt Hören

Sa: Ja^L beim Hören halt ja: wenss sehr schnell is (.)

N: mhm

Sa: und dann überhaupt dann Fragen dazu sind (.) überhaupt wenn man dann die Fragen ausschreiben muss und nicht nur was ankreuzen so die Antworten

N: mhm

Sa: bei solchen Texten (.) ah bei Hörübungen (.) dass man die dann ausformulieren muss und das man da halt

N: das is ↳schwierig?

Sa: das is schon schwierig ↳ eher als das ankreuzen

N: ok

[...]

N: und welches Gebiet müsste deiner Meinung nach noch besser geübt werden?

Sa: von den vieren jetzt?

N: ja genau (.) von schreiben sprechen hören und

Sa: mh:

N: und lesen

Sa: ja ich glaub das (.) sprechen find ich (.) weil man das auch jetzt wo man mit der Schule fertig is dann auch das wichtigste wenn man woanders hingeht dass man halt einem die Leut verstehn

N: mhm

Sa: und dass man halt nicht so viel Fehler macht weil das (.) peinlich is

N: u:nd das heißt das würdest du noch besser in den Unterricht einbauen

Sa: ja (.) schon

N: und warum glaubst du wird das nicht besser eingebaut? Woran könnt das liegen

Sa: ↳nja: also

N: das ihr das nicht (trainiert wird) ↳

Sa: in der Unterstufe in der dritten und vierten haben wir eine andere Lehrerin die mit der haben wir schon recht viel gesprochen

N: mhm

Sa: ich weiß jetzt nicht ob das an den Themenkreisen liegt oder so

N: ↳mhm

Sa: aber ↳ aber unsere die wir dann in der fünften bis jetzt haben die legt da nicht so viel Wert drauf ich weiß nicht

N: ok

Sa: sie stellt halt schon manchmal Fragen aber nicht so viel wie die in der ↳Unterstufe

N: mhm ↳

[...]

Codename: Laura

Dateiname auf CD: Laura

Kürzel im Text: Nathalie = N, Laura =La

[...]

N: u:nd wenn du eben spontan an deinen Französischunterricht denkst (.) an den Unterricht

La: mhm

N: was fällt dir da (.) gleich mal ein was kommt dir da in den Sinn

La: (.) mh: dass wir (.) wir ham jetzt grad einen Französischassistenten zum Beispiel (.) und wir sind mit einer Sportklasse gmischt

N: a:ja ok

La: (.) ja: und (.) wenn wir die Assistentin haben zum Beispiel haben wir vor zwei Stunden ein französisches Lied gehört mit so einem Lückentext

N: ↳ja

La: und wir ↳ ham (.) einsetzen müssen die Wörter (.) u:nd (.) das hat schon amal eine Stunde dauert und letzte Stunde haben wir einfach nur die ganze Zeit eine Seite verglichen

N: ↳das ist dann schon langweilig

La: und das ist einfach ↳ so dass (.) ja sie erklärt jeden Satz den wir eigentlich eh verstehn ich mein vielleicht verstehen die Sportler das is halt immer so ein bisschen das Problem weil wir sind halt immer bissi (.) °@was soll ich da sagen@° ähm: (.)

N: brauchen ein bisschen ↳länger oder

La: ja ↳ (.) und das is einfach dann (.) extrem @langweilig@

N: ok

La: und woran liegt das dass die nicht so gut mitkommen oder dass dass die ein bisschen länger brauchen?

La: ich weiß nicht entweder sie lernen nicht so viel oder so (.) ich weiß nicht (.) oder sie sind halt einfach vielleicht sprachlich nicht so vielleicht interessiert auch nicht so

N: mhm

La: ja deshalb sinds wahrscheinlich auch Sport gangen ↳aber sie müßens

N: mhm ↳

La: ja trotzdem lernen und (.) ja

[...]

N: gibts sonst noch eine Möglichkeit wie man das im Unterricht in der Klasse ändern könnte

La: (.) °mhm: ja°

N: ↳dass ihr euch eben nicht langweilt

La: dass man ↳ (.) ja dass man vielleicht so öfters Gruppenarbeiten macht

N: mhm

La: weil das machen wir jetzt zum Beispiel wir lesen ein Buch (.) und da sind halt da haben wir uns halt jetzt zammen tan die (.) G [Gymnasialer Zeig] Schüler und dann eben auch die Sportler so (.)

N: mhm

La: und wir lesen dann halt so schnell wir können und wir besprechen das halt wie wir das so verstehn und

N: mhm

La: und die lesens halt °so°

N: mhm

[...]

N: und was fällt dir am leichtesten dir persönlich am leichtesten °beim Französisch°lernen

La: hm:

N: welches Gebiet

La: ja also (.) ich mein (.) außer Vokabellernen und so (.) gibt's ja also ich mein man sollte die Vokabel können dass man

N: mhm

La: das alles versteht

N: ↳und das fällt dir leicht

La: das is jetzt nicht so schwer ↳

N: in Französisch am Vokabellernen?

La: Ja (.) das is (.) ja

N: mhm

La: und sonst die Grammatik ja man sollts halt halbwegs können dass man jetzt auch zum Beispiel diese ähm language in use oder ↳das in Französisch ja

N: ja diese Sprache im Kontext^L

La: Ja (.) auch kann (.) ja: außer

N: und das fällt dir leicht (.) Sprache im Kontext Grammatik und Vokabellernen (.) oder

La: ja also (.) es ist jetzt nicht extrem schwer für mich

N: mhm

La: außer vielleicht zum Beispiel manchmal so: ähm: (.) Sachen mit indirekten Objektpronomen oder sowas das muss man halt manchmal nachdenken

N: mhm

La: oder zum Beispiel (.) wenn jetzt dieses (.) en und y und le und lui und diese Reihenfolge find ich ein bissl schwer

N: "ok" (.) und woran könnt das liegen? "dass dir "die (Satzstellung mit Objektpronomen) schwer fällt"

La: ich (.) ich weiß nicht weil wir ham ja die immer so einzeln glernt

N: mhm

La: u:nd ich mein wir ham zwar einmal so eine Übersicht aufgeschrieben aber (.) ich weiß nicht ist irgendwie nicht so leicht zum Umsetzen find ich und (.) ja

N: also das sollte vielleicht nochmal wiederholt werden ^Loder

La: ja^L ja

N: hat dieses Thema @generell@ verwirrt

La: @(.)@ nein (.) es (.) ja vielleicht sollt mans einfach nur nochmal gscheit wiederholen

N: mhm (.) und fällt dir das immer wieder auf also fällt dir das schon auf dass du das brauchen würdest?

La: ja schon @das braucht man schon@ ^Lmanchmal

N: mhm^L

La: und dann (.) denk ich halt immer so lang nach jetzt keine Ahnung ^Lle lui oder:

N: is das noch nicht ganz klar^L

La: ja

N: mhm ok

[...]

N: und beim Schreiben? Was is so da "das Problem (.) ein Punkt"

La: ja da is eben manchmal wieder diese Pronomen mit der Reihenfolge

N: ja: (.) ok (.) was fällt dir noch auf "beim Schreiben"

La: einfach manchmal so unnötige Fehler (.) also statt und einfach E T ^Lund also est und

N: und E S T oder^L

La: Ja

N: mhm

La: (.) ja oder einfach generell so (.) Phrasen wenn man jetzt nicht weiß und man probiert irgendwie zu Umschreiben und dafür gibts halt eine Phrase das is halt dann (.) ja blöd (.) ein bissi ja aber

N: und wie könnte man das ändern dass du dir da wieder leichter tust?

La: hm: vielleicht auch nicht nur (.) Vokabel lernen sondern auch so richtige Phrasen lernen

N: mhm

La: eben aufschreiben wie man was sagt und so

N: mhm (.) u:nd be:im: (.) hören (.) was is da so die Schwierigkeit?

La: (3) vie:lleicht die Deutlichkeit wie sie sprechen

N: ok

La: weil manchmal gibt's einfach find ich so (.) sie reden zwar alle französisch aber so unterschiedlich ein bissi (.) und (.) das is halt dann (.) ja(.) einfach schwer zu verstehen und die Vokabel halt auch (.)

N: ja genau (.) und beim Sprechen was "is da" (das Problem)

La: "ja" das ist (.) ich trau mich irgendwie manchmal nicht wirklich (.) dann weiß ich nicht wie man dann irgendwie was sagt (.) und dann probier ich halt andere Wörter zu finden halt

N: mhm (.) is ja gut @(.)@

La: ja: aber ich hör mich wie das klingt bei mir irgendwie so (.) bissi @komisch@

N: ^Lalso woran könnt das

La: Sprechen^L

N: könnt das liegen dass du dich beim Sprechen da dann so unwohl fühlst oder

La: hmm: (.) ich mein wir reden im Unterricht schon (.) so und sie die Lehrer:in redet auch mit uns(.) aber so direkt ist es dass ich jetzt wirklich mit wem (.) nur Französisch red das is einfach (.) nicht gewohnt so

N: mhm

La: und auch (.) ganz normale Sachen (.) die man jetzt im alltäglichen Leben immer braucht (.) weiß ich manchmal nicht weil (.) ja weil man die eben dann nicht in der Schule oder in einem Text oder so nie wirklich liest oder (.) ja

N: mhm (.) und (.) wie könnte man das ändern? Damit du da jetzt weniger Probleme hast?

La: (.) vielleicht wirklich im Unterricht nur Französisch reden

N: ok

La: (.) keine Ahnung (.) kein Deutsch u:nd auch einfach (.) vielleicht auch so mehr Alltagssituationen einfach irgendwie @nachspielen@

N: mhm

La: ja: (.) sonst

[...]

N: hast du noch Wünsche "hast du sonst noch einen Wunsch an den Französischunterricht" (.) was dir noch fehlt eben was du noch gern hättest (.) was man ändern könnte

La: mmh: ja also zum Beispiel (.) ähm (.) früher unsere alte Englischlehrerin

N: mhm

La: die (.) kann halt wirklich cool Englisch und ^LFranzösisch

N: mhm^L

La: und (.) sie is auch so (.) sie fährt immer überall hin und ist dort (.) sie kennt sich halt einfach überall aus

N: aah

La: und (.) sie sie kann find ich immer so viel erzählen wies dort wirklich is und was man dort sagt und wie man das macht und so und ich find das ziemlich cool dann

N: ja

La: ich mein ok das können jetzt junge Lehrer nicht klar dass die noch nicht so viel haben aber

N: mhm

La: aber ich find das einfach schon interessant (.) wenn sie dann so erzählen ja wie das ^Lwirklich is

Und nicht wie das im Buch steht

N: wie das authentisch is^L

La: und ja

[...]

Codename: Fr. Mag. F.

Dateiname auf CD: Mag. F

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag. F. = F

[...]

N: wenn sie jetzt spontan an ihren Französischunterricht denken also wirklich die Gesamtheit über die Jahre hinweg was sie so erlebt hat

F: mhm

N: ahm (.) was fällt ihnen da ganz spontan ein (.) was sind die ersten Gedanken
↳die sie haben

F: ah: die ersten Gedanken san- ↳ dass des Mündliche wahrscheinlich ein bissl zu kurz kommt

N: mhm

F: ah (.) wenn ma wirklich mit den Schularbeiten und so weiter so an (.) Stress hat wenn ma jetzt zum Beispiel in der Oberstufe nur mehr drei Stunden Französisch hat dass man erstens Mal einen Stoff zusammenbekommt ja weil sonst hat man wieder nix was man prüfen kann (.) dass da einfach das Mündliche wirklich zu kurz kommt (.) jetzt is man drauf dass man trainiert dass man zum Beispiel Hörverstehen

N: ja- ↳

F: oder jetzt zum Beispiel für die neue Matura diese ↳Lesetexte

N: ja- ↳

F: und des Sprache im Kontext und so weiter und für des Mündliche (.) muss ich ehrlich sagen (.) bleibt wirklich fast ka Zeit

[...]

F: aber i hab bis jetzt ah (.) muss ich sagen (.) was auch mein Glück ist ja (.) meistens die (.) wir sagen hier in der Schule die Langfranzosen ghabt

N: mhm

F: die ab der dritten Klasse Französisch ham (.) ich hab erst einmal glaub ich die Kurzfranzosen ghabt (.) und da is so ein ↳haushoher Unterschied

N: wirklich- ↳

F: ja des kann man nicht vergleichen ja (.) und muss auch sagen (.) ich hab immer mündliche Maturanten die Hälfte von der Klasse (.) was eigentlich für Französisch relativ viel is ↳muss man sagen

N: ja(.) und- ↳ das is trotzdem immer gut gegangen

F: ↳ja

N: also obwohl jetzt das- ↳ Mündliche ↳eigentlich in der im Unterricht nicht so:

F: ja (.) ja (.) ja- ↳

N: °behandelt wird ↳wirds trotzdem () °

F: oja des is trotzdem- ↳ immer gut gegangen ja (.) obwohl i mein Französisch tut man sich ja insofern leichter weil kaum a Vorsitzende ↳@oder irgendwer französisch@

N: @(.)@- ↳

F: versteht ja muss man a sagen (.) weil englisch da kann bald amal wer mitreden ja,

N: stimmt

F: wies jetzt mit der neuen Matura is (.) ich weiß es nicht ja, (.) weil (.) des is scho glaub i

N: °ob sies ↳verstehn oder nicht°

F: des (.) ja- ↳ des aber (.) auf alle Fälle (.) des muss ich auch noch sagen (.) Kurz und Langfranzosen

N: ja

F: dieser Unterschied (.) der is so eklatant weil erstens amal in der dritten Klasse ich hab heuer auch a vierte Klasse ↳in Französisch

N: ja- ↳

F: die san so motiviert (.) die die reden es is wurscht ob die Fehler machen oder was Hauptsache ↳sie reden ja,

N: die reden dann gleich ja (.) die trauen sich- ↳

F: und wenn die erst ab der fünften anfangen die ham solche Hemmungen (.) und da tritt auch fast nie wer mündlich an (.) in Französisch (.) ab und zu amal irgendwer schriftlich von de ↳die nur

N: mhm- ↳

F: vier Jahre ham (.) aber mündlich nur selten

[...]

N: wenn sie jetzt an eine schwierige Situation zum Französischunterricht denken

F: mhm

N: was fällt ihnen da ein

F: (.) äh: schwierige Situation:

N: oder was immer wieder problematisch is wo Sie merken dass immer wieder Probleme gibt

F: ja zum Beispiel (.) speziell jetzt nur a Beispiel Grammatik dieser *subjonctif*

N: ja

F: weils den einfach im Deutschen ↳nicht gibt

N: ja- ↳ genau

F: des kann ma einfach kann ma sich einfach net vorstell- also können sie sich einfach net vorstellen ↳was des jetzt

sein soll

N: mhm- ↳

F: irgendwie ja, (.) des is auch so schwer zum Rüberbringen ja,

N: mhm

F: ja, außer dass mans einfach wirklich lernen muss und (.)

[...]

F: und wie man des übersetzt (.) ja des übersetzt man eh (.) @ganz normal@ aber was is scho normal ↳@ja@

N: ja eh- ↳

F: ja, als des wär jetzt amal ein Beispiel ja, vom Fortgeschrittenenunterricht

[...]

N: wenn Sie an (.) Hausaufgaben ↳oder Schreibaufträge denken

F: mhm (.) mhm- ↳

N: was sind da die größten Probleme in ihren Klassen

F: die größten Probleme (.)

N: oder ↳was kommt dauernd vor

F: naja die größten Probleme- ↳ des kommt immer drauf an ja, oft sans wirklich die Verben (.) und da werd ich voll grantig @ja@ weil die Verben kann man lernen (.) und da brauch i weder a Nachhilfestunde noch irgendwas brauch ich da dazu ja, (.) des macht für mi von Haus aus immer voi grantig weil des san sag i des san Fehler die man vermeiden kann ja;

N: mhm

F: i (.) i bin der Meinung dass jeder ein Französisch-Supergenie sein muss ja, und hochbegabt oder was auch immer ja, (.) aber wenn ich diese Fehler schon amal dasparen würde ja, (.)

N: mhm (.) und vokabelmäßig?

[...]

F: und wo i a noch (.) wo i a noch alle Haar aufstell is wenns Sätze in Google-Übersetzer eingeben ja,

N: ja

F: des (.) des is ja des L-nächste ja,

N: °@(.)@°J

F: da (.) i mein (.) das sag ich ihnen eh immer von Haus aus ja, das da nur a absoluter Blödsinn rauskommt ja, (.) ah: Vokabel ja: (.) ich bin mit die Vokabel eher wirklich Vollgas mit Vokabelwiederholungen (.) und i weiß man darfs ja net schriftlich machen aber i machs trotzdem schriftlich (.)

N: °kann ja ein Arbeitsplatz L-oder was sein°

F: sowiesoJ weil (.) sonst lernens es net (.)

N: mhm

F: des muss man immer schriftlich (.) und dauernd (.) dauernd Verben Wiederholungen

N: wie oft machen sie das?

F: naja bei jedem Kapitel (.) also wenn neue Vokabel san

N: mhm

F: dann mach mas

[...]

N: und wenns jetzt um die Leseaufgaben geht

F: mhm

N: was sind da die (.) größten Schwierigkeiten

F: ja schon der Vokabelwortschatz (.) wenn man jetzt wirklich Literatur liest (.)

N: mhm

F: da:nn sans schon die Vokabeln

N: und bei diesen neuen Maturaaufgaben (.) wie sinds (.) L-ham sie das schon amal gmacht?

F: ja jaJ diese: diese: des a::

N: vom Bifie die Übungen die Leseübungen

F: ja da brauchens bei der Matura glaub ich B2 beim Lesen gell,

N: ja die Langform auf jeden Fall

F: ja die Langform braucht B2 (.) ah: (.) die san auch vom Niveau so unterschiedlich (.) manche sind wirklich leicht (.) und dann sind wirklich welche die aber L-auch B1 B2 sind

N: ja (.) jaJ

F: und dann sinds wieder vom Niveau her und von dieser Aufgabenstellung das kann man jetzt gar nicht so sagen (.) aber L-wenn dann sinds sicher die

N: also das kommt also auch auf den Text anJ

F: die die Vokabel (.)

N: ja

F: Vokabelfragen ja, auch bei der Literatur (.) wos man liest ja,

N: mhm

F: abgesehen davon is ja jetzt so (.) mit Literatur (.) i mein klar les i schon Bücher aber die kannst eigentlich nicht brauchen für die Matura

[...]

N: bei den Höraufgaben (.) bei Hörbeispielen (.) wie gehts ihnen da?

F: ja (.) da hab ich eigentlich die Erfahrung gmacht da sinds L-woa: (.) momentan woah:

N: @(.)@J

F: na nix verstanden nix verstanden gell (.) u:nd (.) aber irgendwie (.) dann wennst es nachher ein zweites Mal vorspielt und zum Üben vielleicht eventuell auch noch ein drittes L-Mal ja,

N: mhmJ

F: ah: und du vergleichst dann diese (.) die Aufgabenstellungen (.) da hams eigentlich für des was am Anfang brauchen gar nicht so viel falsch (.) da tuns zwar momentan (.) aber wenn man sich glaub ich nachher die (.) was weiß i L-des zum Auswählen anschaut oder was auch immer

N: ja (.) das is dann eh ziemlich einfachJ

F: es is dann net so schwer: ja, (.) und ein bissl was hörens schon L-raus ja

N: mhmJ

F: aber des erste Mal sinds halt (.) pf (.) da verstehens halt L-wahrscheinlich Bahnhof ich weiß net

N: @ja@J

[...]

N: und beim Schreiben? Ltun sie sich dann leichter ?

F: beim Schreiben tunJ sie sich leichter ja (.)

[...]

F: beim Schreiben ja: wennst irgendwas gibst was ma schon amal so was ähnliches des hams nachher auch schon glernt ja,

N: mhm (.) aber jetzt so frei Schreiben,

F: ja: frei Schreiben bei die Hausübungen teilweise dann (.) bei der Schularbeits gehts L-meistens nachher weil (.) da irgendwas

N: () da kommt eh irgendwas Ähnliches das sie schon amal gschrieben habenJ

F: vom Thema her ja,

N: mhm

F: da gehts nachher meistens dass eh irgendwie gut ausgeht

N: ja

F: aber vom frei Schreiben (.) und und a vom vom lesen teilweise (.)

N: wenn sie was vorlesen müssen

F: ja (.) wirklich (.)

N: ja

F: immer wieder diese Verben falsch ausgesprochen Li red jetzt ja net amal von

N: @(.)@J

F: diese von irgendwelche neuen komplizierten Wörter von die red i ja gar nicht (.) die könnens ja von mir aus eh falsch sagen (.) aber (.) wann i (seufzt) passé composé oder was mit dem accent (.) da (seufzt) da zweifelt ma wirklich an sich selber (.) aber man sagts eh L-jede Stunde

N: aber (.) ja Sie ham eh auch vorher schon gsagt dass das so L-wenig

F: ja (.) ja

N: trainiert dass das sprechenJ (.) und dann is klar °dass dann ()°

F: ja ich mein die die begabter sind (.) die da geht das eh L-ja,

N: mhmJ

F: aber manche (.) (haut sich auf die Schenkel) (.) wo das aber sicher net die faulen Schüler sind

N: L@(.)@ ja

F: sondern einfach die sindJ halt einfach net so (.) talentiert (.) net so begabt und des is die braucherten wahrscheinlich viel mehr Übung

[...]

Codename: Fr. Mag. S.

Dateiname auf CD: Mag. S

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag. S. = S

[...]

N: und bis zur Maturaklasse haben Sie das Gefühl dass es dann schon besser geht oder:

S: mit den mit den Lang- also mit den Franzosen ↳die ab der dritten Klasse haben geht das wirklich besser

N: ja (.) mhm↳

S: weil die kriegen das einfach mehr (.) äh: ins Gefühl (.) weil sie noch jünger sind (.) ab in der fünften Klasse sind sie schon viel fixiert (.) und daher fällt ihnen die Aussprache schwieriger also schwerer als den Kleinen (.) die schleifen das leichter ein

N: mhm

S: die Aussprache

N: und das das liegt wirklich an den an den jüngeren Schülern;

S: dass es besser geht ja (.) ja (.) natürlich is ein bisschen eine ↳Begabung auch wichtig

N: ja↳

S: aber: man kann feststellen dass sie sich einfach weniger gehemmt fühlen (.) sie äh: sprechen es leichter nach (.) ah: sie haben keine Scheu

N: mhm

S: man macht das spielerisch und wenn sie dann mal die Pubertät hinter sich haben dann sind sie gehemmt (.) wollen sie nicht so frei (.) sprechen sie genießen sich wenn sie was Falsches ausgesprochen haben also ↳das ist etwas

N: mhm↳

S: was man feststellen kann

N: ja (.) und hätten Sie einen Lösungsvorschlag oder einen Vorschlag was man da wie man das ändern könnte dass die: Größeren oder die Kurzform auch?

S: das Problem besteht darin dass man halt wenig Stunden hat (.) [...] ich gebe ihnen dann halt immer (.) die Möglichkeit die CD sich zu überspielen

N: mhm

S: und zuhause zu trainieren aber es machen die wenigsten (.) weil sie da nicht wirklich (.) ↳dadurch dass

N: sie ham ja auch andere Fächer

S: ja↳ und dadurch dass in der Schule mehrere Fächer haben sind wirklich nur die die interessiert sind (.) auch verbesserungsfähig

[...]

S: aber (.) es gehört natürlich auch ein Quäntchen Talent auch dazu (.) das werden Sie auch wissen

N: @ja@

S: bei der Aussprache (.) da gehört irgendwo ein Sprachtalent dazu

N: mhm

S: gerade das Artikulieren (.) das ist nicht so einfach die französische Sprache hat halt diese *articulé*:

N: mhm

S: äh: diese (.) Betonungen (.) diese Unterschiede ↳zwischen den verschiedenen Aussprachen

N: sehr charakteristisch↳

S: dass das Wort sich ändert und hören doch einige

N: mhm

S: oder viele gar nicht so sehr

[...]

N:

S: wenn man dann eine große Klasse hat kommen dann die stillen Schüler überhaupt nicht dran [...] ja es is schwierig und sie spielen dann U-Boot und man hat dann immer

N: U-Boot?

S: na U-Boot ich meine da ↳eigentlich

N: @(.)@

S: einen der taucht immer unter↳ und ich bin nicht da: und die anderen die sind ständig (.) äh: vorne und ständig wollen sie was sagen und da kommt man leichter natürlich auch als Lehrer in Versuchung gerade die dranzunehmen die ↳sich halt

N: die sich halt melden↳

S: die sich halt artikulieren wollen da (.) etwas sagen wollen

[...]

S: eine Sprache erlernen ist etwas was ähm: glaub ich mit sehr viel persönlichen (.) Engagement auch zusammenhängt

[...]

N: und dann bei den Maturaklassen (.) was ist da so das Problem?

S: also (.) wenn man jetzt schon die an die (.) speziellen Sachen denkt (.) es ist die Wortstellung (.)

N: mhm

S: schwierig ↳also die

N: beim Schreiben↳

S: beim Schreiben (.) das heißt das äh: die Pronomen vor dem Verb stehen (.) in welcher Weise sie stehen (.) die Verneinungswörter

N: mhm

S: also das wird immer wieder falsch gemacht ahm:

N: und auch immer noch in der Maturaklasse,

S: passiert schon noch auch

N: ja (.) ja ok

S: das heißt äh: schwächere Schüler haben damit Probleme

N: ja

S: dann (.) äh: (.) ja die Verwe- die Verwendung vom *Subjonctif* ist natürlich eine eine Schwierigkeit die wird weniger von den äh: von den Schülern beherrscht weil das ja etwas ist das wir ↳nicht haben

N: mhm (.) ja

S: also der↳ *Subjonctif* sie meiden es und sie (.) man freut sich als Lehrer wenn er verwendet wird (.) dann (.) sagt man (.) super du hast wenigstens ein paar Formen im Kopf

N: °@(.)@°

S: ich weiß nicht die Franzosen sind glaub ich äh: beim *subjonctif* verwenden (.) auch nicht unbedingt sattelfest

[...]

S: was auch eine Schwierigkeit ist ist die Verwendung des *imparfait* und des *passé composés* weil es das nicht gibt

N: ja (.) ja

S: also das war einmal in der deutschen Sprache dass man den Unterschied gehabt hat

N: mhm

S: aber das gibt es nicht und daher tun sie sich da schwer

N: mhm

S: das (.) das ist etwas das bis in die siebte oder achte hinauf geht

[...]

S: also das Hören funktioniert meiner Meinung nach am schlechtesten

N: ^Lwarum

S: das ist etwas^L warum weil erstens amal die Sprache eher schnell gesprochen wird (.) äh: weil es ist ein romanische Sprache (.) das Englische kann man leichter verstehen es entspricht dem Deutschen eher (.) äh: es gibt Wörter die (.) wenn sie weiß nicht zerst grad gsagt ham in der Aussprache eben (.) nicht so gut zu hören sind

N: mhm

S: dann verwechseln sie einiges

N: mhm

S: das macht ihnen Schwierigkeiten (.) da ham sie am meisten Angst (.) beim Hören *bei Hörverständnisübungen*

[...]

S: das *langue en contexte* das is etwas ^Lwas sie

N: das is was Neues^L

S: ja und das is was ihnen auch schwer fällt

N: mhm

S: weil das meiner Meinung nach zeigt eigentlich ob jemand die Sprache kann (.) wenn er die verschiedenen Begriffe einsetzen kann dann ^Lversteh er den Satz

N: da kommt alles vor^L

S: genau

N: die ganze ^Lgrammatikalische Sprache

S: und dann^L beweist er dass er die dass er das wirklich kann

N: mhm

S: und das fällt ihnen teilweise auch nicht so leicht

N: und (.) kann man das schon gut üben im Unterricht ^Lalso

S: ja^L

N: also gibts da schon genug ^LÜbungen

S: es gibt Übungsmaterial^L es gibt Bücher dazu in der Achten gibts dieses *bien fait bac* ich weiß nicht ob sie das kennen

N: ja (.) kenn ich

S: da gibt es die Übungen dazu aber ich verwende auch die Delf-Bücher

N: ah ja

S: es gibt zwar diese *langue en contexte* nicht drinnen aber Hörübungen und äh: Leseverständnis ^Ldas ist drinnen

N: mhm^L

[...]

[Probleme bei Schreibauträgen]

S: die Textgrammatik also das heißt die Zusammenhänge zwischen Sätzen

N: aja

S: das is meiner Meinung nach [...] [in Frankreich:] soweit ich weiß is da eher das Rationale gefragt und die logische Verknüpfung (.)

N: mhm

S: während unsere Schüler gerne in Österreich auswendig lernen und ^Lsich irgendwas

N: das stimmt^L

S: sie überlegen sich gar nichts sie schreiben einfach irgendetwas hin (.) u:nd äh haben dann auch fehlende logische Verknüpfungen (.) das merk ich immer wieder (.) dass die Aufbau der Texte eben nicht wirklich (.) gemacht wird

N: ^Lmhm

S: man muss^L ihnen (.) immer wieder äh Hinweise geben wie man Texte logisch aufbaut vor allem in den oberen Klassen (.) das wird natürlich auch bereits in der Unterstufe gemacht

N: ja

S: dass man mit kleinen ^LWörtern

N: ja genau^L

S: die Sätze verbindet und

[...]

S: und dann fehlt einfach Zusammenhänge zwischen den einzelnen Sätzen (.) das man verweist was man bereits erwähnt hat und dann weitergeht mit irgend-einem Fortsatz im Zusammenhang

N: hätten Sie da einen Lösungsvorschlag was man da tun könnte,

S: ja (.) was ich ihnen immer wieder gebe is das da eine Liste von Wörtern die in einem Text zu verwenden sind (.) nur es halten sich halt nicht immer alle dran

[...]

S: wer antritt bei der Matura macht es dann (.) aber im Vorfeld gibt es halt welche die lernen immer das eine Wort und das andere oder so (.) man bemüht sich sehr wenig ja, (.) wer sich bemüht ist gut (.)

N: mhm

S: wer nicht der hat halt dann eine schlechtere Note (.) ja, das is etwas was glaub ich (.) äh ziemlich (.) äh schlecht läuft (.) die Zusammenhänge im Text die wirklich ordentlich zu machen das müsste man irgendwo vielleicht auch forcieren

[...]

S: ich sag ihnen immer wieder wenn ihr etwas schreibt vor allem in der Achten oder Siebten da machts euch eine Struktur

N: genau

S: schreibt oder ^Lmacht euch ein Brainstorming

N: () genau (.) ja genau^L

S: machts euch also schreibt euch eure Gedanken mal auf und dann versuchs ihr diese Gedanken zu gliedern

N: genau

S: und dann nehmt ihr die Wörter die diese Gliederung ermöglichen

N: genau

S: es muss gelernt ^Lwerden

N: ja^L

S: es kann ja nicht von selber (.) aber leider was ich bedauere is dass bei der neuen Matura erstens amal kein Wörterbuch verwendet ^Lwerden darf

N: ja^L

S: das führt dazu das sagen mir auch immer wieder die Schüler eben in Bezug auf Englisch sie schreiben sogenannte Kindergartentexte (.) oder Mickey-Mouse-Texte (.) ja, und in Französisch is dann noch ärger weil ich kann ich glaube nicht dass es zielführend is dass man Schülern (.) äh etwas aufzwingt nämlich einen Text ohne Wörterbuch zu schreiben weil sie haben später immer die Hilfe eines Wörterbuches (.) warum muss ich das bei der Matura ihnen aufzwingen

N: genau ich verstehs auch bei der mündlichen Matura (.) da versteh ^Lichs total

S: da versteh ichs da^L da muss ich reden weil ich kann nämlich auch nicht wenn ich mit jemandem red bibibibi ^Lnachschauen

N: nein (.) genau^L

S: aber gerade schriftlich (.) und der würde sich viel mehr bei einem Text engagieren können (.) wenn er ein Wörterbuch hat (.) und was er halt

[...]

S: meiner Meinung nach grad was das Französische betrifft (.) das wird auch bei den Tagungen immer wieder L-gesagt

N: mhm^L

S: sie brauchen einen Grundstock L-an Vokabular

N: ja genau^L

S: nur äh jetzt ham sie so viele Fächer in der Schule (.) das is dann wirklich so dass nur wenige sich dann drübertrauen bei der Matura anzutreten weil sie sich denken hab ich überhaupt dieses Vokabular L-mit dem ich

N: die fühlen sich dann auch unsicher^L

S: mit dem genau ich dann auch was anfangen kann

N: ja

S: da muss man wirklich sehr viel Engagement zeigen

[...]

N: und beim Lesen? (.) was fällt Ihnen da auf,

S: (.) also beim Lesen hab ich eigentlich noch nie wirklich äh eigentlich Schwierigkeiten bemerkt (.) sie was man ihnen äh von Anfang an nehmen soll ist die Scheu an fremden also vor fremden Vokabular ich sag ihnen immer wenn ihr fremdes Vokabular sehts (.) dann äh versucht ihr einfach drüberzulesen (.) äh vielleicht äh erfasst man den Sinn L-trotzdem

N: genau^L

S: und dass muss man ihnen am Anfang nehmen

N: mhm

S: du verstehst das Wort nicht (.) egal lies weiter.

N: genau °versteh ich°

S: und es wird und es wird dann äh (.) von einem Lesen zum anderen immer besser

N: mhm

S: sie verlieren die Scheu und merken dann es geht einem ja selbst auch so (.) dass man vielleicht irgendwann mal einen Text hat wo man das eine oder andere spezielle Wort L-nicht versteht

N: ja^L

S: aber im Zusammenhang weiß man was °gemeint is°

[...]

N: wie könnte man das Hören noch verbessern hätten Sie da noch eine Idee? (.)
L-also für das Verstehen

S: also äh ja^L (.) das Verstehen is zwar so es gibt gerade bei den Delf-Büchern immer wieder so langsames Herantasten an

N: mhm

S: das Hörverständnis ähm: da gibts die einfachen Aufträge das heißt man nimmt ihnen ein bisschen die L-Scheu

N: mhm^L

S: vom Hören man muss es vermehrt und verstärkt üben (.) die Zeit fehlt halt auch

N: mhm

S: also dass ich glaub grad beim Hören is das etwas was man (.) ähm (.) öfters machen muss

N: mhm

S: und ich geb ihnen dann auch die Möglichkeit das zuhause das zu üben aber wie weit sie das machen weiß ich nicht

N: das heißt sie geben ihnen eh andere Möglichkeiten L-zum üben aber es is

S: genau jetzt hamma^L in der Sechsten das sind die langen Franzosen

N: ja

S: ab der Dritten da hab ich ihnen so ein (.) äh la guerre des boutons da hamma so L-ein Buch gekauft das

N: ja^L

S: nach dem Delf-Prüfungen läuft

N: L-ja

S: sie ham^L Übungen dazu sie ham die CD dazu und sie können selber hier äh mit mit der CD des das Hörverständnis L-prüfen

N: ja^L

S: ob sies tun ich geb ihnen zwar nur den Auftrag vielleicht machens ein oder zwei und die anderen schreiben L-ab das weiß ich nicht

N: mhm (.) ja^L

S: aber sie haben die Möglichkeit und ich hab ihnen auch immer wieder die CDs gebrannt von den L-Büchern

N: mhm^L

S: und hörts euch das zuhause noch amal a:n (.) und hörts euch ei:n und so (.) das is auch ein Selbst- eine Selbstarbeit

N: mhm

S: die man haben muss zuhause

N: ja (.) bei den größeren kann ich mir das ja vorstellen dass das gut funktioniert aber bei den kleineren mach ich mir L-da °Gedanken°

S: obwohl die kleineren sind oft da gibt es einige die wirklich (.) total engagiert sind und mit Freude bei der Sache sind und und äh ich hab zum Beispiel hier eine Schülerin die äh L-zwanzig ist u:nd

N: ja^L

S: die hat auch in der Unterstufe total Probleme ghabt mit der Aussprache sie hat sie zwar noch immer aber sie hat dann in Französisch maturiert

[...]

S: ich glaube dass es wichtig is und gerade die Kleinen zu motivieren (.) wie gesagt in der Fünften ist es oft schwer eine Motivation zu erreichen °die haben dann schon irgendwie andere andere° Gefühle und und Gedanken L-im Menschen erzeugt

N: stimmt^L ja

[...]

[Wünsche]

N: °noch etwas was sie noch gern hätten was sie sich wünschen°

S: Assistenz äh L-zum Beispiel

N: ja^L

S: haben wir die Schule äh in den letzten Jahren keine Assistenten gehabt und das war doch immer eine Bereicherung (.) nicht immer aber die meisten

N: ja

S: die meisten Assistenten waren eine Bereicherung

N: ich glaub auch dass das die Schüler motiviert L-wenns mal richtigen Franzosen (hören)

S: genau dass jemand da is der äh^L an dem man sieht dass er französisch im Lande L-spricht

N: genau^L

S: genau und mit dem man ständig (.) redet

N: genau

S: und das ist oft (.) wirklich selten (.) das wäre auch was was ich (.) äh vielleicht jedes Jahr gerne hätte

N: mhm

[...]

N: merken Sie eigentlich dass die Sprachwochen was bringen, also diese Woche

S: nicht wirklich

N: nicht

S: "nicht wirklich" (.) sie fahren gerne mit weil sie äh weil es was anderes ist das Land es bringt insofern was weil sie das Land kennenlernen und was ihnen immer wieder gut gefällt das sind äh sind die (.) also von der Sprache her selber dass sie jetzt besser werden ja,

N: ja

S: kann man nicht feststellen

N: ja

S: aber sie haben einmal das Land gesehen sie haben

N: sie verbinden was damit

S: eine Familie kennen gelernt die Sprache spricht (.) es macht ihnen Freude und gerade dass die Auslandsaufenthalte für ihr späteres Leben eine schöne Erinnerung "bedeuten" (.) also

N: ich glaub auch

S: auch wenn das nicht wirklich viel die Sprache verbessert vielleicht verbessert es für die vierzehn Tage oder drei Wochen danach

N: auf jeden Fall

S: aber es gehört einfach für (.) die Sprachbildung dazu

N: für die Allgemeinbildung auch

S: ja (.) es gehört einfach dazu sie äh (.) übernehmen ein bisschen Verantwortung für sich selbst sie müssen sich ein bisschen organisieren es war

N: müssen sich ein bisschen durchwurschteln auch mit den Sätzen

S: immer eigentlich ein positives Feedback

[...]

Codename: Hr. Mag. O.

Dateiname auf CD: Mag. O

Kürzel im Text: Nathalie = N, Hr. Mag. O. = O

[...]

[Thema Sprechen]

N: da sind sie auch dabei.

O: ähm anfangs nicht so (.) man muss diese Hemmungen mal überwinden

N: mhm

O: und äh je öfter man solche solche Themen und solche Projekte macht desto besser wirds dann

N: mhm schön (.) und was jetzt erfahrungsgemäß Themen die öfter mal Schwierigkeiten bereiten (.) wo gibt's (.) immer wieder Probleme wo braucht man länger

O: (.) bei der Grammatik würde ich sagen

N: mhm

O: einzelne Grammatikpunkte (.) die halt einfach auch Unterschiede zum Deutschen darstellen

N: was wäre das zum Beispiel

O: der Subjunctif

N: mhm

O: die Verwendung der Zeiten (.) die Vergangenheit

N: mhm ja

O: ähm (.) wo (.) was doch Unterschiede zum Deutschen gibt und wo man einfach ein gewisses Gefühl für die Sprache teilweise schon haben muss und das jeweils entwickelt

N: ja

O: und drum (.) ist es es

N: das ist der Grund weil das Sprachgefühl noch nicht da ist

O: ja (.) ja (.) das ist schon zu sehen

N: und hätten Sie da eine Idee wie man das ändern könnte, oder wie das besser funktionieren könnte,

O: (.) also ehrlich gesagt (.) nein.

N: mhm

O: man kann nur (.) ja (.) probieren vielleicht durch (.) verstärktes Üben (.) das darf aber auch nicht langweilig werden einfach sollte

N: ja (.) ja genau

O: ähm: (.) a gewisse (.) ja

N: Training

O: ja a gewisses Training zu erzeugen eine gewisse Trainingsatmosphäre zu schaffen aber (.) es ist schwierig

N: ja

O: es braucht dann doch oft Jahre wenn man auch an sich selber oft denkt net

N: ja ja ja

O: eine Sprachentwicklung

N: ja eben

O: und da (.) drum kann man das in einem Schuljahr oder in zwei Schuljahren ja eigentlich den Schülern kaum "zumuten"

N: mhm (.) aber die Schüler haben das ja eigentlich ab der Fünften

O: drum muss man halt gewisse Kompromisse eingehen

N: das heißt die hätten vier Jahre schon (.) oder teilweise schon ab der Dritten

O: ja (.) ja (.) da ist es sicher leichter

N: mhm

O: also bei den Langfrenchosen (.)

N: da merken Sie schon den Unterschied

O: kann ich also da hab ich eigentlich keine Erfahrungswerte weil ich keine Langfrenchosen hatte

N: ah ok ja

O: und ähm (.) aber ich denke mal dass es da auf jeden Fall von Vorteil sein wird dass man sich länger mit der Sprache auseinandersetzen kann und eben das gewisse Sprachgefühl entwickeln kann

N: mhm (.) und wo merken Sie jetzt die Probleme beim Anfangsunterricht. (.) was ist da so ein typisches

O: bei der Aussprache

N: mhm

O: es ist am Anfang einfach diese Divergenz zwischen Schriftbild und Lautbild es ist das was im Anfangsunterricht den Schülern

N: ja

O: sehr große Schwierigkeiten bereitet

N: mhm

O: und äh (.)

N: ^Ldas müsste mehr (.) ja

O: da kämpft da kämpft man-^J wirklich sehr (.) u:nd dann (.) da muss man sich großes Augenmerk grad am Anfang drauf richten würd ich mal ^Lsagen

N: mhm-^J das müsste wirklich ^Lmehr trainiert werden und (.) damit das funktioniert

O: ja (.) ja (.) ja-^J sei es mit ähm (.) Diktaten (.) wie auch immer einfach nur dass ma eben dieses Schrift und Lautbild dieses

N: dass man sich dran ^Lgewöhnt

O: dass man sich dran-^J gewöhnt dass da eben a großer Unterschied is und äh eben auch die Orthographie

N: ^Lmhm

O: entsprechend-^J trainiert (.) ja (.) auch wenns vielleicht am Anfang (.) unter Umständen auch langweilig sein kann (.) für die Schüler oder für den Lehrer aber ich denk ma mal das rechnet sich dann schon

N: ^Lja dann nachher

O: ja-^J weil man auch von der Struktur her den Aufbau der Sprache amal zu zu ^Lerkären

N: mhm-^J

O: weil ich hab das eigentlich auch bei eigenen Nachhilfeschülern auch immer ^Lwieder

N: stimmt-^J

O: festgestellt dass da eigentlich (.) keine Ahnung hatten (.) wie man eigentlich an ganz an einfachen Satz strukturiert in den Fremdsprachen in Französisch ^Lim Speziellen

[...]

O: und es kommt auch nicht vor man wird ähm darauf äh trainiert einfach so Teile zu verwenden is ja auch in Ordnung ^Lso

N: mhm-^J

O: ja, (.) und äh man kommt da auch sehr schnell zum Ziel nur wenn ma dann (.) eigene Experimente machen möchte (.) dann muss i halt a gewisse a ^Lgewisse Struktur

N: ja-^J

O: wissen wie ich einen Satz bilde (.) und da happerts nämlich am Anfang scheinbar

[...]

N: und was fällt ihnen so in einer Maturaklasse oder in den späteren Jahrgängen auf, was da so die typischen Fehler wären die Schwierigkeiten,

O: (.) (seufzt) ja dass dass Vieles was man in den Anfangsjahren schon gelernt hat scheinbar vergessen wurde (.) also da muss man natürlich dann immer wieder Übungs und ^LWiederholungsphasen

N: mhm-^J

O: einplanen ähm (.) auch Stilübungen vielleicht (.)

N: mhm

O: Ausdrucksübungen ahm (.) dass ma ein bissl flexibler mit der Sprache wieder umgeht ^Lvor allem richtig (.) mit der Sprache umgeht

N: weil ma auch mit diesen-^J genormten Satzteilen arbeitet ^Lpassieren dann

O: teilweise teilweise-^J "teilweise"

N: mhm

O: also mit die Guten hab i da keine Probleme ^Lalso das is

N: ja-^J

[...]

N: was sind da so die Probleme beim Hören bei der Hörübung zum Beispiel was: ^Lworan liegt's

O: dass es zu schnell-^J geht (.) es geht zu schnell: (.) ah auch teilweise wird abgeblockt (.) aus Angst ich verstehs sowieso nicht (.) ahm (.) u:nd ah (.) ja (.) also viele Schüler ham eben Angst vor vor (.) vor dem vor dem (.) normalen Sprechtempo

N: ^Lmhm

O: ja-^J

N: und wie könnte man das ändern hätten Sie da eine Idee, was man da tun könnte dass sie sich eben besser daran gewöhnen (.) ^Loder

O: was vielfach-^J eh auch schon passiert von Anfang an immer wieder Hörübungen einbauen

N: mhm

O: ja (.) natürlich zuerst am Anfang (.) ^Llangsamer und

N: ja (.) genau-^J

O: verständlicher und dann sukzessive steigern

N: mhm

O: aber wirklich (.) dass dann versteh- also das Hören und das Sprechen ähm (.) an erste Stelle stellen (.) und dann lesen und schreiben is genauso wichtig ^Lnet aber jetzt von der

N: ja aber das geht dann eh besser-^J

O: vom vom vom Praktischen ^Lher

N: mhm-^J

O: muss i zuerst amal eben eine Sprache verstehen können ich muss ich muss sprechen können und dann drück ich mich vielleicht dann aus ^Lund und und:

N: ich glaub auch dass es motivierender is-^J wenn man ^Ldamit schon umgehen kann

O: le:sen und dann am Schluss-^J is des Schreiben

N: mhm

O: also das würde (.) würde umgedreht gehören

N: mhm (.) und beim Sprechen was is da so das größte Problem, wo sind da die Schwierigkeiten (.) was merken Sie da so in der Klasse

O: ahm (.) das fehlende Vokabelwissen teilweise

N: mhm

O: es @is@ (.) ah ja (.) ich brauch auf jeden Fall amal Strukturen (.)

N: ja

O: wie ich einzelne Vokabel wie ich einen Satz äh Satz bilde den Satzbau die Grammatik

N: mhm

O: und dann muss ich natürlich auch was in der Hand ham (.) was ich zusammensetzen kann (.) eben die Vokabel

N: ^Lgenau jajajaja

O: net-^J da lässt ^Lhalt das Vokabelwissen

N: aha:-^J

O: sehr zu wünschen übrig weil sich einfach viele Schüler net darum (.) nicht die Mühe machen sie da wirklich darauf zu ^Lkonzentrieren

N: verstehe-^J

O: das zu lernen (.) beziehungsweise vergessens es auch schnell wieder

N: mhm

O: die lernen so punktuell (.) weiß ich nicht

[...]

O: es wird sich vielleicht (.) durch die neue Reifeprüfung und dadurch auch einiges in der Methodik ändern muss net (.) ahm (.) wird sich wird sichs vielleicht verbessern aber das dauert noch

N: mhm

O: also so wies bis jetzt unterrichtet wurde is das (.) ah (.) ja teilweise Vokabelwissen des is net wirklich: (.) ja (.) in der Praxis anzuwenden is weils zu speziell L-is (.) thematisch speziell

N: ja^J (.) aber das is ja jetzt auch schon ein bisschen^J (.) allgemeiner geworden

O: is Gott sei Dank aber es: es wird glaub ich noch besser werden

N: mhm (.) und dann funktioniert auch das L-sprechen besser

O: dann funktioniert^J ich denke schon (.)

N: mhm (.) und wenn sie jetzt Aufsätze bekommen von ihren Schülern (.) als Hausübung oder wie auch immer (.) was sind da die größten Fehler beim Schreiben was Ihnen so auffällt

O: ahm: naja gut die Germanismen teilweise L-net also

N: mhm^J

O: eben dieses eins zu eins (.) Versuch

N: L-mhm

O: äh^J eins zu eins zu übersetzen (.) im noch nicht vorhandenen L-Sprachgefühl was geht was geht net

N: mhm ja (.) ja^J

O: ah was is einfach zu deutsch (.) was is eins zu eins übersetzt (.) das fällt schon auf (.) also es san zwar teilweise richtige Strukturen (.)

N: mhm

O: die aber nicht idiomatisch sind also dies (.) ja (.) das is immer der Kampf (.) lässt mans lässt mans nicht es is grammatikalisch wenns grammatikalisch richtig is und wenns verständlich is dann lass ich es meistens

[...]

N: und beim Lesen (.) was (.) merken Sie da noch,

O: nagut da hamma wieder die Aussprache (.)

N: mhm

O: und und ah (.) die Sprechwerkzeuge teilweise noch nicht so: (.) ah geeicht sind und so trainiert sind dass es dann halt auch entsprechend klingt (.) man möchte auch net dauernd ausbessern und korrigieren (.) muss man auch aber das L-hamma beim

N: ja^J

O: Anfangsunterricht da vielleicht verstärkter net dass sie net falsche Strukturen und falsche Ausdrücke und und und so weiter einprägen

N: mhm

O: und man des dann schwer wegstreicht net da vielleicht am

N: Anfang

O: stärker stärker korrigierend eingreifen (.) und äh L-dann

N: und später^J dann mehr reden lassen

O: richtig (.)

[...]

O: jetzt wird hauptsächlich (.) man hat an Lesetext und ein Hörverstehen aber meistens wird gelesen es wird teilweise was selbst L-ah

N: aber es werden nicht^J diese vier Kompetenzniveaus

O: sehr selten sehr selten

N: mhm

O: es werden irgendwelche (.) ah Fragen dazu beantwortet also es konzentriert sich immer noch L-sehr

N: auf das alte Schema^J

O: ja auf das alte Schema aufs Lesen (.) Schreiben (.)ja hören eigentlich nur so (.) als Beiwerk L-net

N: mhm^J

O: man hört sich halt den Text an und liest dann eigentlich mit

N: mhm

O: wird vielfach eben so gemacht und und ahm (.)

N: weil Sprechen kommt L-halt wirklich nicht so oft vor das wird dann nicht so oft abgeprüft dann ham die Schüler vielleicht auch weniger Motivation dazu

O: (.) und sprechen (.) so is es (.) es sind auch (.)^J so is es so is es weil auch es gibt auch kaum (.) jetzt Übungen in den in den aktuellen Lehrwerken (.) kaum also (.)

N: L-mhm

O: (°wenn mans nicht so und so°)^Jwär mir nicht intensiv aufgefallen aber ich mein schon immer so ein paar L-Partnerarbeiten

N: weils halt auch nicht zu den Schularbeiten^J einfach nicht abgeprüft und L-es wird auch immer mehr auf die Prüfungen abgezielt

O: so is es ganz genau so is es^J ja ja es is immer sozusagen der Schwerpunkt noch immer auf Schreiben (.) und Lesen

N: mhm

O: rezeptive Teil

N: mhm

O: steht da im Vordergrund der produktive eher im Hintergrund ja,

[...]

Codename: Fr. Mag. A.

Dateiname auf CD: Mag. A

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag. A. = A

[...]

N: wie trainieren Sie das jetzt in der Klasse?

A: das Sprechen meinen Sie speziell oder L-das

N: beides^J also eben das Schriftliche denk mal mehr dass sie das bestimmte Grammatikstrukturen brauchen müssen und

A: ahm (.) in der Maturaklasse hab ich verschiedene Strategien das zu üben also einerseits bekommen sie Phrasen

N: mhm

A: zu einem bestimmten Thema L-zum Brief schreiben zum (.) über Sprachreise sprechen etc Hotelbeschreiben

N: mhm^J

A: die sie (.) einerseits auswendig lernen können

N: ok

A: damit sie Bausteine haben

N: genau

A: und andererseits also das können machen wir in der Schulübung. Das sie selbst mit den Bausteinen arbeiten (.) oder dass ich an die Tafel beziehungsweise an die Beamer etwas schreibe und die Schüler das entweder ausgedruckt bekommen oder selbst schreiben manchmal auch einfach nur mitdenken müssen

N: ja

A: die Strukturen verstehen (.) ahm (.) dann müssen sie natürlich Hausübungen schreiben die ich korrigier und ah dann gibts die freie Schreibarbeit (.) wo ich einfach nur durchgeh und jedem einzelnen seine Fehler Läh was nachher

N: das machen Sie auch im Unterricht J

A: ja genau

N: ah cool mhm

A: also ich versuch das sehr schnell zu variieren ahm (.) was ich ganz wichtig find Verbesserung von der Schularbeit muss immer sein (.) nicht einfach nur den Text neu schreiben (.)

N: mhm

A: das brauchen sie für mich gar nicht machen (.) sondern sie machen drei Spalten (.)

N: mhm

A: auf einem Zettel wo sie in die eine Spalte schreiben (.) das war falsch

N: mhm

A: das dann auch wirklich durchstreichen in die mittlere Spalte schreiben warum war das falsch (.) und wirklich verstehen (.) warum sie diesen Fehler gemacht ham und in die rechte Spalte schreiben sie richtig (.) es erfordert ziemlich viel Aufmerksamkeit und Konzentration von ihnen (.) manche verstehn dann auch gar nicht (.) die schreiben dann trotzdem nur das falsche Wort auf (.) es is aber oft nur im Zusammenhang falsch

N: ja

A: also müssen das manche zwei drei Mal üben um das wirklich gut zu machen also die eigenen Fehler verstehen Lund ich hoffe

N: ja J

A: dass sie dann eher nicht mehr vorkommen (.) genau

N: ja ok (.) ok und wenn Sie jetzt eben an äh problematische Bereiche aus dem LFranzösischunterricht denken

A: mhm ja J

N: was wär das jetzt Lfür Sie

A: ich hab J jetzt ganz spontan Lim Kopf

N: ja J

A: *imparfait passé composé*

N : ja

A : Verwendung (.) und äh ich hab ja Spanisch als Zweitfach und ich war vor zwei Wochen auf einer Spanisch Arbeitsgemeinschaft

N: ja

A: und das war ganz spannend weil eine spanisch Muttersprachlich unterricht-spanisch unterrichtende Person uns einen ganz neuen Aspekt (.) von *imperfecto indefinido* (.) aufgezeigt hat (.) was für Schüler sehr viel besser (.) zu verstehen Lis

N: mhm J

A: jetzt hatt ich bei beiden Französischscharbeiten in den Maturaklassen das Grammatikkapitel *passé composé* L*imparfait*

N: mhm J

A: und ich glaub es fehlt vielleicht dieses Neue dieser neue LAspekt

N: neue Ansatz J

A: ja (.) wir haben so viele Signalwörter und so viele LErklärungen

N: mhm J

A: mit Vordergrund Hintergrund Gleichzeitigkeit dass es einfach so (.) verwirrend ist dann lernen sie siebzehn Signalwörter und es kommen doch drei andere Lund

N: ja J

A: dann steht das Signalwort und es Lis doch nicht die (Regel)

N: ja und es kommt J ja auch oft auf den Kontext an was jetzt ausgedrückt Lwird oder wie das jetzt (.) in der Geschichte vorkommt

A: genau (.) und das das is J ein extre:m schwieriges Kapitel

N: mhm

[...]

[Anfängerunterricht]

N: was war denn da so das Problem oder was war da die größte Schwierigkeit wo sie gemerkt ham da tun sie sich besonders Lschwer

A: ahm: eigentlich J das Sätze bilden

N: mhm

A: ahm (.) is vielleicht ein Spezifikum dieser Klasse (.) das war eine sehr ruhige introvertierte Klasse

N: mhm

A: is es heute noch (.) ahm: (.) für die auch das freie Sprechen

N: mhm

A: ähm: gar nicht so die Angst Fehler zu machen sondern die Unsicherheit (.) in diesen grammatikalischen Strukturen

[...]

A: ich hab dann mit ihnen aus verschiedenen Büchern Übungen zur *production orale* herausgesucht und hab mit ihnen (.) ahm zuerst ein Themen vorbereitet (.) dann sie da drüber sprechen lassen und dann alle jeder hat ein eigenes Thema bekommen (.) ins kalte Wasser gestoßen und (.) jetzt (.) dieses Thema auf Niveau A eins Ende A zwei Anfang ihr müsst drei Minuten sprechen das sind sechs Sätze das geht (.) das hat ausgezeichnet funktioniert (.) ja

N: super

A: also einfach ah (.) üben

[...]

[Zeit]

A: das ist sicher ein Riesenproblem für uns

N: wieviel Stunden ham Sie Lungefähr

A: in dieser Klasse J hab ich drei Wochenstunden

N: ok

A: in anderen im im Aufbaulehrgang (.) die hab ich aber nur drei Jahre hab ich vier Wochenstunden

N: mhm

A: allerdings in drei Jahren (.) ähm (.) und das is so ein bisschen das was wir im Hinterkopf haben (.) in drei Jahren (.) Schüler (.) zu einer Matura zu bringen (.) zu einer Standardisierten Zentralmatura (.) da (.) geht irgendwas unter

[...]

[Maturaklassen]

A: kommt auf den Lerntyp der Schüler drauf an

N: mhm

A: ich hab einzelne Schüler die ihre Texte auswendig lernen versuchen

N: ja

A: die das auch sehr gut schaffen

N: ja

A: die aber dann natürlich nicht flexibel auf irgendwelche Inhalte eingehen können

N: mhm

A: ich hab andere Schüler denen das Auswendiglernen sehr schwer fällt (.) die dafür sehr schön schreiben können (.) die dann maximal Fehler haben mit (.) äh vielleicht ein Verb konjugieren

N: mhm

A: oder (.) dass ein Wort fehlt oder dass sie (.) also Germanismen natürlich dass sie etwas sagen wollen äh (.) und das dann wörtlich übersetzen

N: mhm

A: je schwächer die Schüler sind umso kreativere Konstruktionen kommen da
↳@heraus@

N: @(.).@^J

[...]

[Grundfertigkeiten:]

A: ich glaub dass lesen für sie am leichtesten is (.) dann wird's schwierig dann wahrscheinlich schreiben aber das kommt sicher auch daher weil ma das am häufigsten übt

[...]

N: was sind die Schwierigkeiten beim Schreiben zum Beispiel (.) °gehen wir die jetzt nochmal durch° ↳was fällt Ihnen da auf

A: (.) ähm: ↳ Grammatik (.) genau auf die Grammatik eingehen, ok. ähm:

N: oder (.) ja ok

A: Zeiten (.) Zeiten anwenden (.) Zeiten bilden (.)

N: mhm

A: unregelmäßige Verben

N: ok

A: ähm (.) Rechtschreibung

N: ok ja

A: und Vokabular (.) ja

N: ↳ok

A: das wär so ↳das (.) mhm

N: ok (.) hätten ↳ Sie einen Lösungsvorschlag wie man das ändern könnte ob man das mehr üben sollte oder wird das eh geübt und noch immer falsch gemacht (.) äh: ↳müsste man mehr Hausaufgaben

A: wenn ich den Lösungsvorschlag hätte dann ↳ hätte ich ↳keine Probleme

N: @(.).@^J

[...]

A: ansonsten (.) es is halt eine Sprache (.) und selbst Muttersprachler lernen das viele viele Jahre in der Schule (.) also (.)

N: eben

A: es is nicht so leicht @ja@

[...]

N: was ist bei den Hörübungen so das Grundproblem ↳was fällt Ihnen da auf

A: sicher die Übung ↳ (.)

N: ok

A: Übung Übung Übung ähm

N: mhm

A: es fällt ihnen schwer Schüler Menschen machen ungerne Sachen die ihnen schwer ↳fallen

N: ja ↳

A: drum (.) das ist mit ein Grund also Hören is mit ein wichtiger Grund warum wir dieses Zusatzbuch vor Kurzem eben besorgt haben

N: ja

A: weil sich die Schüler das auch wirklich zuhause zusätzlich nochmal ↳anhören können

N: machen die das auch ↳ dann wirklich dass sie das dass sie sich das zuhause anhören merken Sie das?

A: ähm (.) ja. (.) die ma die die man schon wirklich auf das hintrainiert die das von Anfang an gewohnt sind die ham ja auch in vielen Büchern auch Lehrbüchern die sie im Unterricht haben jetzt schon die CDs ↳zuhause dabei

N: mhm ↳ ja

A: sie können es gibt Hausübungen ab der Ersten (.) mit den CDs zuhause

N: ok

A: sie sind das gewohnt

N: mhm

A: dass sie das zuhause anhören müssen

N: ok

A: man merkt ganz stark bei denen dies ↳ zusätzlich machen dass sie sich sehr viel leichter ↳tun

N: mhm ↳

A: ja

N: ok ↳und auch wenn ()

A: auch wenn das nur wenige sind ↳ @(.).@ @ja@

N: was könnte eben das Grundproblem sein dass es beim Hören immer wieder zu Schwierigkeiten kommt, (.) was is da Ihrer Meinung nach (der Grund)

A: dass da die Übung fehlt

N: ok

A: fehlt jedem auf der sich eine Zeit lang und wenns nur eine Woche auf Sprachreise war im Ausland befunden hat

N: merken Sie das?

A: äh: definitiv (.) allerdings (.) definitiv es is ein Unterschied (.) äh: allerdings maximal ein bis zwei Monate nach der Sprachreise (.) und dann (.) es gibt so viele Sachen die der Schüler gleichzeitig ↳lernen müssen das flacht dann wieder (.) ja

N: ja: die anderen Fächer (.) ja ok ↳ mhm (.) aber kurzfristig ist da Motivation ↳da

A: ah Motivation ↳ und auch eine Hör- eine bessere Übung im Verstehen ↳ja (.) ja

N: ah ok ↳

[...]

[Lösungsvorschläge zum Sprechen:]

A: Ja (.) da hätte ich schon eine Idee

N: ja,

A: einfach eine zusätzliche Stunde zum Beispiel wo man wirklich einen französisch muttersprachlichen (.) Menschen keinen Lehrer ↳hineinsetzt

N: mhm ↳

A: also wie ein Sprachassistent

[...]

N: was wird ihrer Meinung nach am meisten geübt von diesen vier Fertigkeiten ↳lesen schreiben

A: naja man ↳ versuchs natürlich ↳auszugleichen

N: mhm ↳

A: also ein halbwegs Gleichgewicht zu behalten (.) ich:: (2) muss (.) am meisten (.) sicher (.) schreiben üben

N: mhm

A: ja. einfach speziell jetzt in den Maturaklassen im Hinblick auf die Matura (.) die: fünfte Klasse dritte Klasse die sie bestehen sollen (.) ähm: viele von denen werden schriftlich Lantreten

N: mhm^J

A: und das haben wir schon abgesprochen daher (.) versuch ich die Schüler von denen viele schriftlich antreten wollen aufs Schriftliche vorzubereiten (.) allerdings versuch ich schon wirklich regelmäßig (.) also Hörübungen Leseverstehen hab ich immer wieder Ldrinnen

N: mhm^J

A: weil das eben auch zur schriftlichen LMatura

N: genau das kommt ja auch^J

A: kommt (.) und äh: sprechen wird auch immer wieder eingebaut (.) allerdings ähm: (.) versuch ich jetzt da eben speziell die Schüler vermehrt (.) auf ihre Aussprache zu korrigieren Ldie mir jetzt schon

N: mhm^J

A: eine Tendenz Richtung mündlich antreten gesagt haben damit ich jetzt die Lwirklich

N: genau^J

A: es ist momentan (.) learning for the test aber (.) ja L@(.)@

N: ja^J

[...]

Codename: Fr. Mag. B.

Dateiname auf CD: Mag. B

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag. B. = B

[...]

N: merken Sie da eigentlich einen Unterschied zwischen Englisch und Französisch dass sich: die Schüler bei dem einen leichter tun oder schwieriger tun dass sie dass es da schon einen LUnterschied gibt zwischen den Sprachen,

B: ja ex- extrem großer Unterschied^J weil

N: Lmhm

B: Englisch^J (.) is: permanent präsent im Österreich den ganzen Tag von der Früh bis am LAbend

N: mhm^J

B: da gibts kaum eine Möglichkeit dem Englischen zu entinnen Lja,

N: mhm^J

B: und somit is für die Schüler das viel natürlicher Englisch und (.) kommen auch mit schon viel größerem Vorwissen ja,

N: mhm

B: und auch das Niveau wird dann schnell ein viel höheres ja (.) weil sie permanent Lder englischen Sprache

N: "weil sies einfach schon intus haben"

B: ausgesetzt sind nicht nur mehr Stunden in der Schule auch so Lwenn sie Musik hören

N: mhm^J

B: hören sie das auf Englisch (.) heutzutage mit Computer die Kinder (.) die ganzen Computerspiele sind auf Englisch auf Youtube wird alles englisch angeschaut

N: stimmt

B: das merkt man grad was so mit Computer bei einigen Schülern (.) das Niveau wahnsinnig gestiegen is (.)

N: mhm

B: indem sie alles sich auf Englisch anschauen und anhören

N: Lmerken Sie das auch

B: und das gibts in Französisch^J eben nicht Lja

N: stimmt ja^J

B: in Französisch ham sie im Normalfall die Stunden in der Schule und des wars (.) aus

[...]

N: einige Schüler ham mir erzählt dass sie genau das eigentlich ganz gern haben im Unterricht (.) dass sie sich da wohl fühlen bei den LGrammatikübungen

B: naja das is^J bei den Schülern (.) die irgendwas brauchen wo sie sich festhalten können ja,

N: mhm

B: das da können sie sich festhalten das wissen sie das können sie jetzt lernen da kann Lich mich hinsetzen

N: genau^J

B: das kann ich lernen das is a System da kann ich mich festhalten

N: aber dann (.) sobald sie selbst @was produzieren müssen@ Loder

B: ganz genau^J so is es also das is bei manchen Schülern schon dass sie sich so sicherer fühlen also grad so Lsorgfältige Schüler

N: mhm^J stimmt

B: die brauchen das das merkt man (.) bei den Schülern die das so (.) so *nonchalant* irgendwie so auf das zugehen (.) die fühlen sich bei diesen freieren Sachen wieder wohler ja,

N: ja (.) und (.) wenn Sie jetzt an eine schwierige Situation aus dem Französischunterricht denken was war Ldas spontan

B: eine schwie:rige^J Situation (2) () wie man das schwierig jetzt definiert ja,

N: ja schwierig (.) dass sie vielleicht ein bisschen (.) ah mühsamer is (.) dass was äh länger braucht (.) ein Thema oder ein Gebiet (.) das immer wieder LProbleme macht oder nicht so gut aufgenommen wird

B: bei der (.) gleich im Anfangsunterricht is natürlich im Französisch schwierig also die Verbformen ja (.) dass es für jede Person eine andere Verbform gibt (.) Englisch kennen Lsie

N: mhm^J

B: und bei der Muttersprache fällt's ihnen ja Lnicht auf

N: genau stimmt^J

B: auch wenns in der Muttersprache so ist (.) dass: fällt ihnen bewusst nicht auf ja

N: mhm

B: dass es da genauso ein System gibt im Deutschen aber (.) man Ldenkt nicht drüber nach

N: ja ja stimmt^J

B: in der Muttersprache (.) und das is vielleicht in Französisch halt schwierig ja

N: mhm

B: diese vielen Verbformen (.) die Ausnahmen (.) dann (.) so so Zeiten *Subjonctif* is a ein sehr schwieriges LProblem

N: ja^J

B: also es is ein Problem (.)

N: genau was würden sie jetzt eigentlich sagen (.) beim Anfangsunterricht was sind da so die Probleme und was sind dann (.) in der Maturaklasse so die typischen Probleme (.) die normalerweise Laufreten

B: im^J Anfangsunterricht natürlich auch die Aussprache ja

N: mhm

B: eben wie gsagt es is weils sies halt so wenig hören LFranzösisch also

N: ja[↓]

B: Englisch ist da kein Problem ja (.) ahm die Aussprache und es gibt auch sehr wenig Material (.) die den Schülern zu Verfügung stehen Lim im

N: mhm[↓]

B: eben für den Französischunterricht ja,

[...]

B: das is eben das mim Hören weils sies sonst so wenig hören ja, als jetzt verglichen (.) also ich kann das Ljetzt mit Englisch vergleichen ja,

N: ja ja (.) mhm stimmt[↓]

B: auch wenn das a net schneller oder sonst was dass (.) gleich schnell is (.) aber wie gsagt Englisch hören sie am Nachmittag wahrscheinlich zwei Stunden am Nachmittag ja (.) Lieder (.) schauen sich Filme an (.) spielen (.) wenn das in Französisch genauso wär wär das genauso leicht ja,

N: mhm L°ja die Praxis°

B: da is also die[↓] Aussprache das Hören sicher am Anfang und am Anfang dass sie sich halt dran gewöhnen dass sie wirklich Verbformen lernen müssen (.) ja,

N: könnte man das irgendwie ändern oder hätten Sie da einen Vorschlag oder eine (.) ne Idee wie man das ändern könnte? (.) °dass mehr gehört wird?°

B: (.) es is wahrscheinlich schwierig ja weil das a gesellschaftliches Phänomen ist ja,

N: mhm (.) und im Unterricht kann man jetzt auch nicht mehr Hörübungen machen oder Lmehr °Teile einbauen° (.) mhm

B: naja ich versuch es eben[↓] möglichst viel einzubauen (.) aber: die Stunden sind begrenzt ja, (.)

N: ja

B: bei drei Wochenstunden also drei Mal fünfzig Minuten und das darf man und man muss aber nicht nur hören muss auch Grammatik Linhalte

N: genau man muss auch andere Sachen

B: und alles vermitteln[↓] ja, das geht leider nicht ja (.) man machts dann halt im Wahlpflichtfach weil also dass wir wirklich Filme Lalso Filme anschauen

N: mhm[↓]

B: und die Kinder dazu motiviere oder (.)

N: mhm

B: oder eben auch Materialien verborge dass sies zuhause machen weil wie gsagt (.) die Spielfilmlänge ist ja doch lang jetzt Lfür Unterricht ja,

N: ja stimmt[↓]

B: dass ich halt da ja (.) Filme und so verborge an die Schüler ja,

[...]

B: früher wars bei der Matura eben so dass diese langen Texte halt schwierig Lwaren

N: ja[↓]

B: in Französisch zu schreiben (.) Aufsatz oder so dass das halt für viele L eine große Hürde war

N: mhm[↓]

B: ja, (.) das fällt ja jetzt weg (.) L dadurch dass die Texte kürzer geworden sind

N: genau ja (.) ja[↓]

B: jetzt is gaub ich (.) jetzt was den Schülern sehr schwer fällt is dieses Sprache im Kontext ja, (.) vor L allem weils so richtig geschrieben werden muss ja,

N: ein neues Format (.) mhm

B: ja das neue Format [↓] und da muss auch jeder (.) bei dieser speziellen Aufgabe muss auch jeder *accent* sitzen ja L und ich glaub das is sehr schwierig

N: mhm stimmt[↓]

B: und eben auch dass sie kein Wörterbuch verwenden dürfen (.) is gerade in Französisch ein großes Problem ja,

N: mhm ja stimmt

B: weil früher hattens das schon immer wieder zum LNachschauen dies

N: die Sicherheit[↓]

B: die die Sicherheit und das fällt jetzt eben ganz weg also (.)

N: mhm

[...]

N: machen wir mal Verstehen

B: ja

N: beim LHören (.) bei den Hörübungen

B: ja (.) ja beim Hörübungen dass sie wirklich so (.) kleine Nuancen unterscheiden können ja (.) dass sie jetzt nicht nur also sehr viele Schüler warten dann immer auf (.) wortwörtlich (.) das was jetzt kommt

N: das is ja gar L nicht mehr in den neuen Formaten (.) da schauen sie ja extra dass es nicht so formuliert wird

B: aber das (.) das kommt aber nicht ja genau das das gibts aber nicht genau[↓] so is es (.) kommt aber nicht ja (.) und grad schwächere Schüler ja die kämpfen L sehr damit

N: mhm[↓]

B: ja (.) eben weil (.) der Wortschatz nicht groß genug is: ähm (.) sich schwer tun also Schwierigkeiten haben beim Kombinieren Umdenken L oder so

N: mhm[↓]

B: das glaub ich jetzt ja

[...]

N: und beim Sprechen sollte könnte das mehr trainiert werden, oder gibts °eine Lidee was man ändern könnte°

B: könnte schon aber[↓] wir ham natürlich nicht so viele Stunden in der Schule ja (.) das ist das Problem also (.)

N: und bei der Schularbeit wird da auch alles wieder L schriftlich @vorkommen@ und dann

B: so is es[↓] ja und somit (.) meinen die Schüler (.) ja (.) da üb ich für die Schularbeit (.) da üb ich das Schriftliche warum soll ich L jetzt das mündliche üben ja

N: mhm[↓]

B: und grad in Französisch: (.) fangt man erst später damit an jetzt halt mit mündlichen Übungen (.) mit Übung mein ich jetzt in dem Sinn dass sie einfach Referate vorbereiten müssen L wo sie sich länger auseinandersetzen müssen

N: ja ja ja[↓]

B: mit einem Thema ja natürlich macht man in jeder Stunde kommen immer also so mündliche Sequenzen vor also vor von

N: L aber so kurze Sachen

B: naja von der ersten[↓] Stunde an eigentlich so L Minidialoge kommen immer wieder

N: mhm (.) ja[↓]

B: vor oder so kleine Diskussionen ja (.)

[...]

B: wie gsagt, wenn sie sich vorbereiten können (.) wenn sie nicht vorbereitet sind dann dann

N: aber wenn sie spontan (.) dann fühlen sie sich nicht wohl

B: dann fühlen sie sich nicht wohl^L ganz genau ja

[...]

[Sprachwoche:]

N: was fällt Ihnen da auf (.) wenn sie eben sprechen müssen mit den Familien
ham ^Lsie da

B: ja dass sie da schon^L an Selbstvertrauen gewinnen die Schüler ja

N: ah schon ja

B: weil sie da wirklich sehen ok mich hat ein Franzose auch verstanden ^Lja

N: mhm^L

B: weil das is ja mim Lehrer ganz was anderes ^Lalso

N: jaja^L

B: man wird als Lehrer angesehen ja ^Lund

N: vor allem sie hören Sie^L eben jahrelang ^Lund sie gewöhnen sich auch an ihre

B: so is es ganz genau na und also^L (.) sie gewinnen an Selbstvertrauen
eigentlich ja

N: schön (.) sind sie dann auch motivierter

B: sind motivierter ja das is eigentlich in diesen Sprachwochen weil in innerhalb
von einer Woche wird jetzt net das Niveau oder die Kompetenz so wahnsinnig
gesteigert aber ^Leinfach

N: sie waren amal im La:nd

B: sie genau sie während sie waren im Land verbinden was und fühlen sich
einfach sicherer ja (.)

N: mhm

B: also für die Motivation find ich so eine Sprachwoche ^L schon sehr wichtig

N: mhm^L

B: und hilfreich

[...]

N: fehlt Ihnen noch was am Unterricht (.) °oder haben Sie sonst noch Wünsche°
(.) Ideen (.) was sie noch gern mehr einbauen würden

B: hm (.) eigentlich nicht wie gsagt mehr Zeit wäre ^L schön

N: mhm (.) ja^L @(.)@

B: weil wie gsagt mit drei Wochenstunden (.) das is schon sehr knapp bemessen
^Lja

N: mhm^L

B: da soll man aber sehr viel unterbringen grad jetzt ^Lfür die neue

N: jaja^L

B: Matura diese Prüfungsformate ja (.) die geübt werden müssen geht natürlich
sehr viel Kulturelles zum Teil auch ^Lverloren

N: mhm^L

B: auf das man sich früher konzentrieren konnte ja oder wo man auch mit den
Schülern gemeinsam Themen ausgewählt hat ja

[...]

Codename: Fr. Mag. C.

Dateiname auf CD: Mag. C

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag. C. = C

[...]

N: Sie haben jetzt grad erwähnt die Arbeit mit den Schülern erleichtern (.) wie
machen Sie das, (.) wie gelingt Ihnen das,

C: ich glaub dass Lob einfach ein sehr wichtiger Aspekt is (.) ^Lwenn ma (.)
genau

N: nicht immer Fehler (.) rot anstreichen^L sondern auch das Positive schätzen
und erwähnen

C: genau wenn man den Schülern einfach auch wirklich (.) äh (.) oder wenn man
die Schüler wissen lässt ich hab bemerkt (.) du hast dich in dem Bereich
^Lverbessert

N: mhm^L

C: oder es freut mich du meldest dich jetzt öfters zu Wort oder ich hab gesehen
du (.) du (.) du kämpfst da jetzt wirklich und es ist jetzt wirklich äh (.) eine ein
Fortschritt passiert

[...]

N: und haben Sie immer Sprachassistenten an der Schule? (.) oder: °nicht
regelmäßig°

C: ahm (.) wir hatten im Vorjahr eine Sprachassistentin ^Lda

N: mhm^L

C: wir haben heuer erfreulicherweise auch wieder eine ^Lhier

N: mhm^L

C: ähm nur es gelingt uns nicht jedes Jahr

N: ok

C: wir würden uns freuen aber es gelingt uns leider nicht jedes Jahr

N: mhm (.) merken Sie da einen Unterschied? wenn Sie das Jahr Sprachassis-
tenten haben dass die Schüler sich dann (.) wirklich mehr verbessern dass sie
(.) motivierter sind besser mitarbeiten dass es wirklich was bringt oder,

C: sie freuen sich eigentlich schon drauf (.) und sie fragen auch wieder auch
nach

N: mhm

C: kommt sie wieder wann kommt sie wieder also sie ham schon Interesse da
jetzt (.) ^Lmit ihr zu reden und

N: genau^L

C: und wirklich auch die Kultur dahinter zu zu verstehen

N: mhm (.) und ähm (.) was fällt den Schülern eigentlich immer besonders leicht
(.) Ihrer Erfahrung nach

C: ahm

N: welche Themen gehen immer ganz gut

C: im Anfangsunterricht ist mein Eindruck dass die (.) dass einzelne Grammatik-
kapitel sehr gut verstanden ^Lwerden

N: mhm^L

C: und das eigentlich super funktioniert bei äh Analogiesätzen (.) bei Einsetz-
übungen (.) solangs diese einzelnen getrennten Bereiche ^Lbetrifft

N: ja^L

[...]

N: und ah: was bereitet den Schülern die meisten Probleme

C: ich würd sagen einfach dieser Transfer von den (.) ah: von den gelernten
Grammatikregeln

N: mhm

C: ah: dann wirklich auf die eigene Verwendung legen

N: mhm

C: dass ich dann plötzlich Konjugationen selber im Satz richtig verwenden sollte dass ich äh an Übereinstimmungen denken Lsollte

N: genauJ

C: ah (.) wenn man einzeln draufhinweist ist es kein Problem (.) die Schüler können die Grammatikregel (.) Lim Normalfall

N: wenn da stehtJ setze *passé composé* ein und *imparfait* das funktioniert dann noch aber wenns dann selbst eine Geschichte schreiben Lmüssen dann

C: genauJ (.) dann is es um einiges schwieriger sie können die Grammatikregel sagen wenn man draufhinweist

N: ja

C: sie können erklären warum jetzt diese Zeit verwendet werden sollte oder warum man die übereinstimmen sollte (.) nur wenns dann wirklich äh (.) wenn einfach mehrere Grammatikregeln aufeinanderprallen wenn ich plötzlich dran denken sollte das Adjektiv übereinzustimmen und auch noch den richtigen Platz Ldafür zu suchen

N: mhmJ

C: die richtige Wortstellung zu suchen wirds einfach (.) wird's viel Lkomplexer

N: mhmJ (.) und woran könnte das liegen dass diese Probleme auftauchen? dass es für die Schüler noch so schwierig ist (.) °an alles zu denken° (.) oder was müsste da noch geändert werden? wie könnte man das vermeiden, (.) Ihrer Meinung nach

C: ich glaube es is einfach (.) äh mit diesen drei Wochenstunden sehr schwierig eine so komplexe Sprache zu vermitteln

N: mhm (.) wie merken Sie das eigentlich im Unterschied zu Englisch? würde das mit weniger Stunden besser funktionieren ihrer Meinung nach?

C: ich glaub die die Wochenstundenanzahl sollte weder in Englisch noch Französisch gekürzt werden ich Lglaub die Frage

N: mhmJ

C: stellt sich eher wie sehr sollte man erhöhen

N: °@(.)@°

C: es fällt den Schülern einfach in Englisch leichter (.) auch weil der der Zugang zur Sprache äh ein anderer ist (.) durch Lieder durch Filme (.)

N: da is der Zugang einfacher das kommt im Alltag viel öfter Lvor als Französisch

C: jaJ

N: das stimmt auch ja (.) und ahm: wenn sie jetzt an die Problemquellen denken (.) bei Schülern im Anfangsunterricht und äh einer Maturaklasse zum Beispiel (.) was würden Sie sagen sind typische: Probleme von Schülern im Anfangsunterricht

C: im Anfangsunterricht ist die Begeisterung sehr groß

N: mhm

C: in den ersten Monaten

N: mhm

C: die Freude überwiegt äh die Schüler sind sehr motiviert freuen sich dass sie: (.) Lsie wirklich

N: mal ganz auch was Neues

C: ganz was NeuesJ kennenlernen

N: ja

C: ahm (.) die die Grammatik ist noch sehr einfach sehr überschaubar (.) selbiges gilt fürs Vokabular

N: mhm

C: ahm (.) das heißt natürlich auch dass die Noten im ersten Semester erfahrungsgemäß sehr sehr gut Lsind

N: mhmJ

C: und dass dass einfach manche Schüler dann die Komplexität übersehen und dann einfach (.) durch die gute Note im ersten Semester (.) ahm (.) einfach dieses Mitlernen dann vernachlässigt Lwird von einigen

N: mhm (.) jaJ (.)

[...]

N: bei den Maturanten bei den Maturaklassen oder bei den letzten Jahrgängen (.) bei den letzten Lernjahren (.) was fällt Ihnen da auf (.) was sind so typische Probleme

C: (.) es sind teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen

N: mhm

C: manchmal is einfach wirklich der Einfluss des LEnglischen

N: stimmtJ

C: in der Rechtschreibung zu erkennen oder (.) plötzlich im Satzbau zu erkennen

N: stimmt

C: ähm: (.) was für die Schüler (.) im Moment relativ schwierig is sind Hörverständnissübungen und Sprache-im-Kontext-Übungen im Sinne der neuen Matura nach diesen Testformaten Lder neuen Matura

N: mhm (.) okJ (.) und woran liegt das dass sie da Probleme haben? einfach weil das zu wenig geübt wird oder: (.) is das eine große Umstellung zum vorigen Unterrichtsprogramm

C: es is einfach eine gewisse Unsicherheit bei diesen Sprache-im-Kontext-Übungen weils einfach sehr sehr weitläufig Lis

N: mhmJ

C: weil einfach (.) es wird Vokabelwissen abgefragt (.) es wird Grammatik (.) es werden Grammatikkenntnisse überprüft (.) es is einfach sehr weitläufig

N: versteh

C: es is für die Schüler einfach sehr sehr schwer abzuschätzen oder sehr sehr schwer abzugrenzen

N: mhm

C: und einfach die gewisse Unsicherheit weils einfach relativ wenig (.) ah: an (.) an LÜbungsmaterialien

N: °Übungsmaterial°

C: die wirklich auf dem materiellsten Stand der Dinge sind

[...]

C: es wurde einfach sehr sehr spät begonnen

N: ja

C: durch diverse Änderungen (.) äh

N: Lsind auch immer noch

C: wurde dann einfachJ relativ spät begonnen und es ist einfach (.) auch wenn Bücher zum Teil umgestellt sind (.) es is einfach (.) es gibt den Schülern Sicherheit wenn wenn sie möglichst viel Übungsmaterial bekommen (.) weil auch einfach diese diese Testformate wirklich automatisiert werden müssen

N: genau

C: wie geh ich damit um (.) das es wirklich automatisiert is wie geh ich damit um worauf muss ich achten (.) wie kann ich mir selber Lweiterhelfen

N: mhmJ (.) genau

[...]

C: ich mein es is sicher wichtig regelmäßig ähm (.) die Grammatik zu wiederholen bei bei neuen Texten Lnachzufragen

N: mhm^J

C: welche ah: (.) wo war jetzt nochmal dieser Grammatikpunkt wer kann das und das im Text finden (.)

N: erkennen

C: oder ^Lerkennen

N: mhm^J

C: oder: (.) eben mit mit Vokabular arbeiten um das einfach wieder regelmäßig einfach einzubauen

N: ^Lmhm

C: oder wenn man^J Pronomen entdeckt nachher dass ich einfach versuch nachzufragen ähm was wird jetzt ersetzt welcher (.) äh welcher Ausdruck wird jetzt ersetzt was bedeutet es

N: mhm

C: einfach um dieses Bewusstsein zu ^Lschaffen

N: mhm ok^J

C: hoppla (.) da war was (.) vielleicht sollt ich mir das nochmal anschauen

[...]

N: was sind beim Schreiben zum Beispiel die Probleme? (.) was sind da die größten Schwierigkeiten?

C: eben vorwiegend Übereinstimmungen Konjugationen (.) die einfach einzeln abgefragt äh gut funktionieren ^Laber

N: mhm^J

C: dann im Satz (.) hohes Verwechslungspotential ^Laufweisen

N: mhm^J (.) und beim Sprechen? (.) ^Lwas fällt Ihnen da auf

C: bei einigen bei einigen^J wenigen Schülern einfach eine gewisse Scheu

N: mhm

C: sich auszudrücken (.) einfach so eine gewisse: (.) Hemmung ah: (.) ein Wort jetzt falsch auszusprechen oder unsicher zu sein (.) wie sprech ichs jetzt wieder aus

N: mhm (.) und liegt das daran dass sie sich (.) unsicher sind dass sie mit der Aussprache noch nicht so vertraut sind oder: (.) was was könnten die Gründe dafür sein "ihrer Meinung nach"

C: ich glaub das is auch das is auch eine Altersfrage (.)

N: mhm

C: ich hab den Eindruck dass es jüngere Schüler viel äh (.) einfach weniger Hemmungen haben in der Sprech- in der Fremdsprache zu kommunizieren und dass diese Hemmung einfach mit dem Alter steigt

N: mhm

C: dass es für für Unterstufenschüler zum Beispiel in Englisch nicht wirklich ^Lein Problem darstellt

N: ja^J

C: sich vor die Klasse zu stellen und etwas übers Haustier zu erzählen

N: stimmt

C: das sind eigentlich die (.) auch schüchterne Schüler die das gerne tun

N: mhm

C: und wenn das Thema sie fasziniert und sie wollen das mitteilen (.) haben eigentlich nicht wirklich keine Hemmungen sich wirklich vor die Klasse zu stellen und und sich zu ^Lpräsentieren

N: ja^J ah

C: mit mit steigendem Alter wirds (.) wirds teilweise einfach schwieriger

N: merken Sie das dass in den letzten Jahrgängen Richtung Matura wieder besser wird? (.) oder wird das dann nicht mehr besser weil sie sich dann doch (.) äh: unsicher fühlen

C: ich hab den Eindruck dass es ähm (.) je näher wir zur Matura kommen dann wieder besser wird

N: weil sie vielleicht dann auch in den anderen Fächern immer dieses Präsentieren üben und das schon ein bisschen trainieren "für die mündliche Matura"

C: genau weil einfach auch das ^LSelbstbewusstsein

N: ja^J

C: auch wieder größer wird

N: ok

C: einfach so diese Identität ich ^Läh:

N: genau^J

C: ich stell mich hin ich präsentiere mich ich präsentiere das Thema

[...]

N: was fällt Ihnen da auf (.) bei Hörübungen (.) was sind da die größten Probleme (.) sie haben das schon kurz angesprochen eben dass es begrenzt ist dass man es nur zwei Mal hört (.) dass es natürlich schneller weiter geht und schnel-

ler als Lesen man kann jetzt nicht nochmal drüberlesen (.) "was wären da noch so die größten"

C: na einerseits die die Sprechgeschwindigkeit

N: mhm

C: (.) vor allem der Muttersprachler

N: mhm (.) die ja dann auch oft ganz anders klingt und dann is man die Stimme vom Lehrer gewöhnt (.) und

C: genau unterschiedliche Sprechertypen

N: mhm

C: unterschiedliche Stimmen unterschiedliche Sprechgeschwindigkeiten

N: mhm

C: aber auch einfach das Problem oder die Schwierigkeit herauszufiltern (.) wo hört das eine Wort auf wo beginnt das andere

[...]

N: was könnte man eben ändern dass das Sprechen besser funktioniert hätten Sie da noch einen Lösungsvorschlag (.) fällt Ihnen da was ein (.) eine Idee

C: (3) ich glaub um (.) umso mehr das Selbstvertrauen gestärkt wird umso umso geringer sind die ^LHemmungen

N: mhm^J

C: wenn man dem Schüler klar macht (.) versuchs doch einfach

N: ^Lmhm

C: es passiert nichts^J wenns wenn das Wort falsch ausgesprochen wird (.) dass sie dann mit der Zeit wirklich das das Vertrauen gewinnen und (.) und sich auch mehr zutrauen

N: mhm

C: und dann auch wirklich einsehen ok ich probiers ^Ljetzt einfach

N: genau^J

C: vielleicht is das auch ok

[...]

N: wofür ist am wenigsten Zeit

C: es wird doch relativ viel Zeit verwendet um: (.) um die schriftlichen Arbeiten vorzubereiten

N: mhm

C: um wirklich (.) ähm (.) Schularbeiten vorzubereiten um die Schüler Richtung Matura ähm fit zu machen (.) insofern (.) am ehesten die (.) das Sprechen

N: ok ja (.) weil das auch am wenigsten abgeprüft wird? also hängt das dann wirklich auch mit den äh Prüfungen zusammen dass die Prüfung das Ziel ist und man man bereitet sich drauf vor die Prüfung die Schularbeit oder eben die Matura zu schaffen und fehlt dann einfach die Praxis dazu? in der Schule? oder (.)

C: (2) das ist schwierig einzuschätzen

N: mhm

C: ein positiver Aspekt ist natürlich die die Arbeit mit den Sprachassistentinnen (.) äh wo wirklich diese eine Stunde dem Sprechen gewidmet wird

N: genau (.) und da funktioniert das Sprechen auch? [...] merken Sie einen Unterschied im Laufe des Jahres dass sich die Schüler dann (.) leichter tun beim Sprechen (.) länger Sprechen oder automatischer antworten

C: (.) es ist sicher eine gute Sache die (.) die beides fördert (.) die Flüssigkeit
und

N: mhm[↓]

C: auch das Selbstvertrauen

N: mhm

[...]

C: wünschenswert ist sicher auch eine: (.) eine positive Grundeinstellung der der Eltern der Schule gegenüber dass Eltern einfach Lernen auch fördern

N: mhm (.) wie meinen Sie das? (.) also: merken Sie da dass sie negativ eingestellt sind (.) dem Französischunterricht gegenüber oder der Schule

C: nicht speziell dem Französischunterricht[↓] gegenüber

N: mhm[↓]

C: ahm: (.) ich glaub es wäre einfach wünschenswert dass ähm (.) ein ein Bewusstsein zu schaffen dass ich dann Erfolg habe wenn ich (.) wenn ich mich für eine Sache einsetze und wenn ich kämpfe

[...]

C: ich muss wirklich (.) äh (.) mich engagieren ich muss mich hinsetzen und ich muss mich wirklich mit dem Stoff beschäftigen

N: L-mhm

C: um Erfolg[↓] zu haben

[...]

N: das heißt Sie wünschen sich eine positivere Einstellung zum Lernen gegenüber und dass sie (.) motivierter lernen[↓] dass sie auch wissen wenn sie investieren

C: einfach von der Gesellschaft von den[↓] von den Medien auch

N: stimmt ja (.) mhm

[...]

Codename: Fr. Mag. M.

Dateiname auf CD: Mag M

Kürzel im Text: Nathalie = N, Fr. Mag M. = M

[...]

M: also positiv hat sich der Französisch der Sprachenerwerb entwickelt

N: mhm

M: was man eben von dem passiven Sprachenerwerb nur le:sen (.) oder nur schreiben doch jetzt zu einem aktiven Sprachenerwerb gekommen ist dass das sehr wichtig geworden ist (.) auch durch die neue Matura dass man eben auch (.) äh die Fähigkeit hat zu sprechen lesen schreiben also andere (.) diese: Wertigkeit hat sich sehr stark geändert[↓] also (.) ja

N: mhm (.) sehr schön ja genau[↓]

[...]

[allgemeine Schwierigkeiten:]

M: no eben im Anfängerunterricht wenn sie nicht[↓] gleich mitlernen

N: ok[↓]

M: dass da sehr sehr rasch eine sehr sehr große[↓] Lücke entsteht

N: ja[↓]

M: und dass die Schüler dann das Gefühl haben sie können (.) nicht äh mitmachen

N: was sind denn da diese Lücken was fällt Ihnen da so ein

M: na das geht darum dass sie einfach die (.) ersten Vokabeln nicht mitlernen net

N: Lder Grundwortschatz fehlt da

M: sie müssen die Vokabeln sie müssen[↓] sie müssen sozusagen doch von Anfang an dass ist jedes Wort ist neu und[↓] sie müssen sozusagen

N: ja[↓]

M: diese Wörter die sie neu lernen und diese kleinen Sätze die sie neu lernen (.) müssen sie[↓] üben und

N: ja[↓]

M: und wirklich auch lernen zuhause trotzdem sie ham die CD (.) sie können derzeit auch (.) mir ham ja viele neue[↓] Medien bekommen

N: jajaja[↓]

M: sie ham auch die CDs sie können die CD reinschreiben äh[↓] reinschieben

N: ja[↓]

M: sie können (.) die Zahlen (.) wenn sie sagen ich kanns nicht aussprechen die CD reinschreiben reinschieben und sie können das einfach[↓] hören

N: nachsprechen genau[↓]

M: nachsprechen (.) hören und nachsprechen ja,

N: ja da ist genug Material da

M: ja (.) also sie ham an und für sich schon ein sehr großes Angebot (.) was sie vom Lernen abhält ist natürlich dieser irrsinnig große Fächerkanon (.) diese vielen Fächer die sie haben

N: ich glaub auch ja

M: des ist glaub ich eine eines von den Hauptproblemen ist die Vielfalten an (.) Lernstoffen[↓] die sie vorgesetzt bekommen

N: mhm (.) mhm[↓]

[...]

M: den Anfängern fehlt es schwer eben die Aussprache

N: mhm

M: Aussprache und Schreiben ist doch im Französischen[↓] das klappt weit auseinander

N: ja (.) ja[↓]

M: da ham die Anfänger eben[↓] Schwierigkeiten

N: mhm[↓]

M: da sind vor allem die Ausspracheschwierigkeiten eben da (.) diese Nasallaute zu[↓] sprechen

N: mhm[↓]

M: oder eben Endungen schreiben e n t und man hört sie (.) nicht

N: genau:

M: des des ah: (.) fällt ihnen sehr lange schwer dass sie einfach das e lesen oder (.) parient (.) eben das e n t einfach lesen weil es steht net,

N: ja stimmt

M: u:nd ah: im Fortgeschrittenen (.) beim fortgeschrittenen Lernen is (.) dass das Aufbauende dass sie oft Teile lernen und die wieder schublatiert werden

N: mhm

M: und ah (.) letzten Endes dann nicht abrufen können

N: ok

M: net des heißt dass das wenn sie Loder (.) genau

N: das vom dritten Lernjahr vergessens^J das in der Fünften dann wieder

M: genau wenn sie dann Laktiv eben

N: ja^J

M: schreiben sollen geht das denn oft (.) kreuz und quer also da machen sie (.) irrsinnig viele Fehler L die Satzkonstru-

N: was sind das zum Beispiel für Fehler^J eben die Satzkonstruktion

M: naja ja Satzkonstruktion (.) konjugieren einfach dass das Wort irgendwie konjugiert wird oder dass sie einfach an L^Jinfinitiv hinschreiben net

N: mhm^J

M: net (.) obwohl sies eigentlich können

N: ja

M: das heißt sie können Les gelöst vom

N: also in einer Grammatikübung^J könnens es

M: ah vom Text könnens es (.) aber anwenden oder das wirklich sehen wenn sies durchlesen dass sie das eben erkennen können (.) Ldes

N: woran könnte das liegen

M: woran könnte das liegen (.) ah: (.) naja (.) zum Teil is es Übung (.) diese LÜbungsphasen die san halt doch sehr knapp

N: die sind halt noch nicht automatisiert (.) ja^J

M: wir machen hin und wieder Schreibwerkstatt und da kann i hin und her gehen und schauen was sie Lproduzieren

N: mhm^J

M: und da sagens öfters ah: ja: stimmt das funktioniert so und bei der Hausübung schreiben sie halt oft unter ah (.) ja (.) Zeitdruck würd i net sagen aber sie ham sehr viele Sachen zu tun

N: Lja (.) sie nehmen sich dann vielleicht nicht die Zeit

M: für diese Hausübung nehmen sie sich nicht^J die notwendige Zeit sie schreiben oft wenig und ah (.) lesens nicht mehr durch und Hauptsach sie ham die Hausübung es wird ja eh korrigiert nach dem Motto es wird eh angesehen

N: ja

M: und zu wenig nachgedacht

N: ja

[...]

M: Schwierigkeiten is eben ah diese (.) alle Komeptenzen zu üben

N: ja

M: also prinzipiell von von der Zeit her dass ma jetzt wirklich ah dieses lesen trainiert und hören trainiert und schreiben und sprechen sollen sie auch können

N: mhm

M: ich hab immer das Gefühl das Sprechen war des wichtigere (.) bleibt oft a bissl auf der Strecke (.) dass man mit ihnen spricht

N: ja

M: von dem würden sie am meisten profitieren wahrscheinlich vom lesen (.) was rezeptives

N: Lja

M: aufnehmen^J und eben sprechen wär wahrscheinlich des wichtigere

N: mhm

M: für mich (.) des bleibt a bissl auf der Strecke aufgrund der (.) sozusagen doch vielen Kompetenzen die man mit ihnen üben muss

N: mhm

M: ja (.) und auch des Sprechen prinzipiell (.) dass sie wirklich zusammenhängend ah sprechen flüssig sprechen dass sie (.) es schaffen würden ein bissl freier zu sprechen (.) also eh (.) des is ein Weg den wir fast nicht schaffen

[...]

[Auslandsaufenthalt]

M: es bringt (.) für mich (.) also heuer hab ichs ganz deutlich gesehn (.) erstens is a Motivation da

N:mhm

M: die Sprache anzuwenden von der Motivation is sehr sehr viel (.) auch wenns nach zwei drei LMonaten wieder verflacht

N: ja: ja^J

M: die Motivation (.) aber es bringt prinzipiell a Motivation (.) und doch auch das Gefühl (.) auch wenn sie am Anfang gsagt ham (.) mah (.) dass sie sich eingehört ham (.) dass sie dann beginnen (.) mehr zu verstehn

N: ja

M: viel mehr als am Anfang

N: mhm

M: also das Verstehen wird einfach wirklich gefördert

N: mhm

M: und (.) a Woche is natürlich zu kurz dass man dann sagt jetzt ham sie wirklich den tollen (.) Fortschritt gemacht das nicht

[...]

M: wirklich frei schreiben is is das schwierigste

N: mhm

M: und für manche frei sprechen is fast unerreichbar dass sie wirklich sozusagen frei sprechen

N: ja Lsie können halt von Dialogen (.) genau

M: sie können halt immer bissl was^J Vorbereitetes oder a eingelernter Dialog (.) also beim Anfängerunterricht

N: ja

M: diese kleinen Dialoge die man einübt (.) des funktioniert oft ganz gut net

N: Lmhm (.) das sind auch gute Aussprachübungen

M: net an Kaffee bestellen^J und ja dass an Kaffee bestellen oder was Leinkaufen

N: ja: ^J

M: gehen aber dass sie dann (.)

N: Lreagieren

M: sozusagen in an^J sozusagen im fortgeschrittenen Stadium eine eine Situation hingibst

N: mhm

M: einfach a Zetterl (.) und sprich über das (.) is dann schon relativ schwierig für die Schüler ja,

N: und was fällt Ihnen da auf was is da die Schwierigkeit dass ihnen die Vokabel fehlen oder die Struktur oder

M: alles alles irgendwie das is so so a Mischung von ah wie drück ich das jetzt aus (.) [...] sie denken natürlich oft zu kompliziert ah sie wollen irgendeinen komplizierten Satz umlegen aufs Französische des funktioniert garnet

[...]

M: bei den Hörübungen sagen sie oft (.) zu schnell gesprochen

N: mhm

M: ah (.) zu viel Information auf einmal also dass oft sagen ah (.) sehr kurze Hörübung und sie müssen drei Dinge ankreuzen also viel Information in kurzer Zeit

N: ja¹ ok ja

M: des macht ihnen Schwierigkeit und die Sprechgeschwindigkeit

[...]

M: beim Schreiben eben ah (.) dass die Satzkonstruktionen (.) des Umlegen eines Gedankens in die französische Sprache

N: ja¹

[...]

[Lösungsvorschläge]

M: beim Schreiben glaub i eben dass viel ah (.) Kapazität da wäre wenn man (.) mehr Zeit hätte zum Üben

N: mhm

M: und vor allem in der Schule zum Üben (.) ich mein wir machen immer die Schreibwerkstatt wenn die Schularbeit kommt und nachher (.) L@(.)@

N: ja genau¹

M: dann dann trainieren wir sie in der Schule um ah aufzupassen (.) dass sie (.) wie fang ich das an net dass sie da a Struktur (.) auch gliedern (.) was jetzt halt nach der neuen Matura wichtig sein wird dass sie Einleitungswörter schreiben und so

[...]

M: des Übertragen von vom theoretischen Können

N: ja¹

M: in die Praxis (.) des is etwas Schwieriges

[...]

M: es is ein bissl eine Begabungsfrage (.) muss ich ehrlich sagen (.) es sind Schüler dies dann (.) die halt gut sind und dies dann gut beherrschen und Schüler die sich mit der Sprache prinzipiell schwer tun (.) sei es in Deutsch in Englisch oder halt in der zweiten lebenden Fremdsprache (.)

N: ja

M: da kann man trainieren wie ein Berserker und es wird nie (.) besonders gut werden

N: mhm

M: da is natürlich a gewisse Begabung a Grundbegabung is vorhanden

N: mhm

M: mit der muss man sozusagen als Schüler auch leben

[...]

M: i hätt gern Fremdsprachenassistentinnen

N: mhm

M: des krieg ma sehr selten @(.)@

N: aber bringt das schon was ich mein

M: ja das bringt insofe¹ vor allem beim Sprechen bringts etwas (.) weil (.) man kann dann wenn man im Unterricht arbeitet (.) hammas oft so gemacht dass ma die Klassen teilt

N: mhm

M: i (hab) mit ihnen a bissl was anders erarbeitet (.) und ein Teil spricht und des is immer eine kleine Gruppe und die hören vor allem einen authentischen Sprecher

N: genau (.) ^Lvor allem wer anderer als immer die Lehrerin

M: also vom Sprechen bringts auf alle Fälle etwas¹

N: genau

M: und es is einfach a a Auflockerung vom Unterricht (.)

[...]

M: des würd schon etwas bringen ein muttersprachlichen Sprecher so a einmal in der Woche in den Unterricht einbinden zu können ja,

[...]

M: ahm (.) was was noch prinzipiell immer helfen würde sind (.) ja das hamma Großteils (.) kleine Gruppen (.) ^Lich hab eine Dritte die

N: mhm (.) ja genau wieviele¹

M: da san da sind neunzehn Schüler da is mitm Sprechen bis da alle einen Satz gesprochen ham

N: ja: nagut¹

M: also alles was über fünfzehn Schüler eine Sprachgruppe ausmacht ist zu groß (.) meines Erachtens

[...]

M: alles was in Richtung zwanzig annähert is (.) alles was was Üben von Sprechen anbelangt zu groß

N: ^Lda kommen nicht alle mal dran

M: weil die Stunde hat fünfzig Minuten

N: ja

M: dann spricht jeder einen Satz und nicht mehr

N: ja

M: und das ist schon wenig

[...]

Legende zur Transkription³⁵²:

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
┘	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
nein	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	sehr leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
()	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((stöhnt))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; die Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung
@nein@	lachend gesprochen
@(.).@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sekunden Lachen

³⁵² Vgl. Bohnsack, 2013, S.373f.

Angaben zur Person

Ausbildung

Schul Ausbildung

2000 - 2005	Modeschule der Stadt Wien im Schloss Hetzendorf 1120 Wien, Hetzendorfer Straße 79 Höhere Lehranstalt für Modedesign und Produktgestaltung Ausbildungsschwerpunkt Kleidermachen Abschluss mit Reifeprüfung und Diplom
1996 - 2000	BG / BRG Frauengasse Baden 2500 Baden, Frauengasse 3-5
1992 - 1996	VS Gainfarn 2540 Bad Vöslau, Hauptstraße 54

Zusätzliche Sprachkurse und Seminare:

Italienischkurse:

13.07.2009 – 24.07.2009

Babilonia, Scuola di Italiano

Italia, Sicilia, 98039 Taormina, via del ginnasio 20

07.07.2008 – 18.07.2008

Accademia Italiana, Centro di Lingua e Cultura Italiana

Italia, 84121 Salerno, via Roma 39

Seminare:

Oktober 2010

“seminario di formazione per assistenti di lingua in Italia”

(Seminar für FremdsprachenassistentInnen in Italien)

(organisiert vom italienischen Ministerium “ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, direzione generale per gli affari internazionali“)

Workshops mit verschiedenen Techniken zur Entwicklung der Grundkompetenzen (Hören, Schreiben, Sprechen und interaktive Kommunikation), Entwicklung von Unterrichtseinheiten für verschiedene Sprachniveaus, Vorstellung verschiedener Unterrichtstechniken und Aktivitäten;

August 2010

Seminar für österreichische SprachassistentInnen

(organisiert vom bmukk)

Workshops zur Mündlichen Interaktion und zum Lehren mit authentischen Materialien, zu Spielen im Fremdsprachenunterricht, zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten zu verschiedenen Themen sowie zur Grammatik;

Berufserfahrungen

Seit Juli 2011

Nachhilfetätigkeit und Businesskurse

IMF Lernhilfe – Nachhilfeinstitut, 1020 Wien,

Nestroyplatz 1

Arbeitsaufgaben: Nachhilfetätigkeit, Maturavorbereitung für Schülerinnen und Schüler, sowie Businesskurse in Französisch und Italienisch für Erwachsene.

Okt 2010 – Mai 2011

Sprachassistentin in Italien

(organisiert von der Servicestelle für Mobilitätsprogramme des bmukk)

Istituto tecnico „Luca Pacioli“, 26013 Crema (Italia), via delle grazie 6

Tätig als Sprachassistentin für Deutsch als Fremdsprache in einem Istituto tecnico (Sekundarstufe) in Italien

Arbeitsaufgaben: allgemeine Lehrtätigkeiten, Planung, Ausarbeitung und Durchführung von Unterrichtseinheiten in Absprache mit italienischen Deutsch-Lehrern, Erstellen und Bewertung von Prüfungen, Planung und Ausarbeitung von Klassenprojekten, nachmittags Nachhilfestunden, Hilfe bei der Maturavorbereitung;

Jun 2009 – Sept 2010

private Nachhilfetätigkeit der Fächer Französisch und Italienisch